

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**MARIA AMÉLIA RENÓ CASANOVA**

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: estudo numa escola  
pública estadual do ensino fundamental do município de Curitiba, PR**

**CURITIBA**

**2012**

**MARIA AMÉLIA RENÓ CASANOVA**

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: estudo numa escola  
pública estadual do ensino fundamental do município de Curitiba, PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor  
de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora. Dra. Sonia Maria  
Marchiorato Carneiro

**CURITIBA**

**2012**

Dedico este trabalho às crianças, que tem sua infância roubada diariamente, motivo maior desta pesquisa.

### **CANÇÃO DE NINAR**

*(para uma criança da  
favela)*

Criança, és fio d'água  
Triste desde a fonte.  
Humilde plantinha  
Nascido em monturo:  
Quanta ausência mora  
Nesse olhar escuro!  
Recosta a cabeça  
Na minha cantiga  
Deixa que te envolva,  
Que te beije e embale.

**Helena Kolody**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual para a realização desse trabalho. Aos meus pais Aracy e Manoel *in memoriam*, por me ensinarem o valor do trabalho, da honestidade, perseverança, generosidade, alegria de viver e da fé inabalável no ser humano.

Ao meu esposo Sidnei, companheiro de jornada, pelo apoio, compreensão, ajuda, e, em especial, por todo amor e carinho ao longo deste percurso. Aos meus amados filhos Luiza e Lorenzo, pela doce compreensão aos momentos roubados de nossa convivência. Aos meus irmãos, Márcio, Manoel, Mário, Miguel, Maurício e Maurílio e, irmãs, Marci e Marta, que entenderam minhas ausências nos encontros de nossa grande e unida família.

Aos meus amigos e colegas de curso, pela paciência e generosidade na troca de saberes.

Aos Procuradores de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná, Dr. Saint-Clair Honorato Santos, mestre, que me orientou nos primeiros passos na defesa do meio ambiente, à Dra. Izabel Cláudia Guerreiro, pelo apoio e incentivo nesta jornada, ao Dr. Arion Rolim Pereira, pela compreensão, sem a qual não teria sido possível concluir este trabalho. A todos os demais membros e colegas de trabalho pela amizade, e que de uma forma ou outra, colaboraram nesta empreitada.

Aos docentes, equipe pedagógica e direção da Escola pesquisada, pelo apoio e participação neste trabalho, já que sem eles este não se realizaria. Às crianças, foco deste trabalho, pela participação e interesse.

Ao Prof. Dr. Valdir Nogueira, À Prof.<sup>a</sup> Dra. Araci Asinelli da Luz, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário Knechtel e à Profa. Dra. Marília Torales e demais professores que contribuíram para enriquecer esta pesquisa. Aos funcionários da PPGE/UFPR pelas orientações e acompanhamento administrativo.

Pela orientação deste trabalho, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Marchiorato Carneiro, incansável, destemida, generosa, a quem me faltam palavras para agradecer, pela enorme paciência a me ensinar, jurista por formação, a aprender e apreender um novo saber.

## RESUMO

O estudo objetivou a analisar a Educação Ambiental (EA), focando a cidadania socioambiental no ensino fundamental de uma escola pública da Vila Parolin, em Curitiba. O referencial teórico fundamentou a pesquisa de campo, qualitativa, como estudo de caso, levantando dados com docentes e equipe pedagógica quanto a conceitos e práticas de EA; com os alunos, o entendimento de meio ambiente e cidadania. Embasado na Análise de Conteúdos, o tratamento dos dados explicitou seus significados e sentido. Os resultados revelaram: entendimento genérico e de senso comum de meio ambiente, pela maioria do pessoal escolar; Educação Ambiental como cuidado dos ambientes, desvinculada de uma educação socioambiental cidadã; e cidadania como visão de respeito ao outro e ao entorno local-planetário, sem relação com o exercício de direitos e deveres. As práticas de EA caracterizaram-se incipientes; e a qualificação deficiente do pessoal escolar e falta de interação dificultavam o desenvolvimento da mesma. Os alunos da 3ª série não explicaram meio ambiente, propondo ações de cuidado – repetidas pela 4ª série, que ainda explicou meio ambiente vinculado à natureza. Os cuidados com o meio ambiente foram prescritivos, quanto ao lixo, denotando o discurso da escola. Verificou-se uma prática pedagógica desconectada do exercício da cidadania; esta foi entendida como respeito aos outros e ao entorno local; e melhorias no bairro sob o foco do paternalismo governamental e, também, com ações próprias. Evidenciou-se um senso inicial de cidadania, ligado a deveres e não a direitos, numa perspectiva individualista, sem dimensão coletiva. A realidade de vida apresentou-se socioambientalmente precária; apesar dessa condição, a maioria dos alunos expressou uma visão esperançosa de futuro. O estudo evidencia a necessidade da escola repensar a Educação sob o foco da cidadania socioambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; educação para cidadania socioambiental; ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

The research aimed to analyze the Environment Education (EE), focusing the social-environmental citizenship on the basic education at a public school located at Vila Parolin in Curitiba city. Based on theoretical referential was performed the field research as a qualitative and case studies, gathering data with teaching staff related to concepts and EE practices and with students related to environment and citizenship understanding. Based on content analysis, the data processing makes explicit the senses and meanings. The results reveal a generic understanding and a common sense of environment by the most of teaching staff; environmental education as environmental care, unbound with citizen-socio-environmental education; and citizenship as respect to each other and to local-planetary surroundings, without relations with rights and duties practices. The EE practices were featured incipient; and the faulty qualification of teaching staff with low interactivity made difficult to develop the adequate pedagogical practices. Students of third grade didn't be able to explain environment, proposing care actions that were repeat by students from fourth grade, who explained environment as a bound with nature. The cares regarding environment were prescriptive, related to trash disposal, denoting the school speech. It was verified a pedagogical practice unrelated with citizenship practices, which was understood as respect to each other and to neighborhood and also as ameliorations on the local area under governmental paternalism. It was highlighted an initial sense of citizenship connected to duties but not rights, in an individualist perspective, unrelated to a dimension of society. The life reality was presented with social-environmental precariousness, but in spite of this condition, most of students expressed a hopeful vision of future. The research demonstrates the need of new education mindset under the social-environment-citizenship by school side.

**KEYWORDS:** Environmental education; social-environment- citizenship; basic education.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DA VILA PAROLIN .....	18
FIGURA 2 - VISTA AÉREA DA VILA PAROLIN.....	19
QUADRO 1 – SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS .....	99
QUADRO 2 – ENTENDIMENTO DE MEIO AMBIENTE .....	100
QUADRO 3 – ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	103
QUADRO 4 – ENTENDIMENTO DE CIDADANIA.....	107
QUADRO 5 – PRÁTICAS RELACIONADA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	111
QUADRO 6 – SITUAÇÃO DA ESCOLA : DIFICULDADES QUANTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	123
QUADRO 7 – ENTENDIMENTO DE MEIO AMBIENTE PELOS ALUNOS .....	130
QUADRO 8 – ENTENDIMENTO DE CIDADANIA PELOS ALUNOS .....	134

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	17
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	25
2.1 BREVE RETROSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA	25
2.2 ÁREAS DE RISCO – VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO	30
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREA DE RISCO: uma questão de cidadania socioambiental	37
2.3.1 Educação e a Formação Cidadã	37
2.3.2 Educação Ambiental Crítico-Transformadora	58
2.4 A CRIANÇA E A FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ	69
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO</b>	80
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	80
3.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	82
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	84
3.4 LEVANTAMENTO DOS DADOS	85
3.4.1 Instrumentos da Pesquisa	85
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS – Análise e Interpretação dos dados	90
<b>4. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS</b>	92
4.1 PERFIL DO PESSOAL ESCOLAR (Professores, Equipe Pedagógica, Direção)	99
4.2 ASPECTO CONCEITUAL	100
4.2.1. Entendimento de Meio Ambiente	100
4.2.2 Entendimento de Educação Ambiental	103
4.2.3 Entendimento de Cidadania	107
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À EA	111
4.5 PERFIL DOS ALUNOS	129
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	139
5.1 RESULTADOS DA PESQUISA	139
5.2 CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS	145
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	147
<b>7 APÊNDICES</b>	157



# 1 INTRODUÇÃO

Ouso acreditar que as pessoas, em todas as partes, possam ter três refeições ao dia para os seus corpos; educação e cultura para as suas mentes; e dignidade, igualdade e liberdade para os seus espíritos. (Martin Luther King)<sup>1</sup>

Os seres humanos em suas relações sociais atribuem significados à natureza valorando-a de diversas formas, no sentido econômico, sagrado, mitológico, ecológico, lúdico, entre outros. Ao atuar sobre a natureza, promovem práticas que modificam e transformam suas propriedades, segundo características específicas decorrentes do contexto histórico e sociocultural em que essas interações estão inseridas. São, pois, as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos bens ambientais, geralmente valorizados sob o foco econômico. (MONTEIRO e CHABARIBERY, 2005, p. 1-16). O entendimento da ocorrência de determinado risco ou dano ambiental (a poluição do ar, a contaminação das águas, dos solos, os desmatamentos indiscriminados etc.) deve ter como ponto de partida hipóteses explicitadoras das relações em sociedade, conexas com as especificidades do meio natural.

Diante da atual crise socioambiental é eminente a necessidade de mudanças nos estilos de vida da sociedade. Nesse contexto, estão os padrões de apropriação do espaço, de sua produção e de seu consumo. Daí também a necessidade de se reconhecer a Educação Ambiental como uma estratégia fundamental na formação de sujeitos-cidadãos, responsáveis para com a sustentabilidade da realidade-vida, local e planetária. Nessa direção a Educação Ambiental tem como uma das finalidades básicas a formação da cidadania socioambiental dos sujeitos-alunos, na busca da participação ativa em ações que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum, nos lugares de vida (REIGOTA, 2009, p. 13).

A reflexão quanto à natureza jurídica da Educação, no Brasil, deve passar necessariamente pela ideia de que esta é um bem fundamental à vida digna da pessoa, constituindo atributo intrínseco da própria democracia. Nessa perspectiva, o exercício de uma prática educacional cidadã é fundamental para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> KING, Martin Luther. Além do Vietnã. In: CARSON, Claybone; SHEPARD, Kris. (Orgs.). **Um Apelo à Consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 92.

dos sujeitos na busca de direitos e deveres socioambientais, instrumentando-se pela transformação da sociedade. Sob esse foco, a Educação é um direito social, devendo ser materializado por políticas públicas, quer a nível federal, estadual ou municipal, no intento de promover educação de qualidade, que possibilite a todos saber exercer a cidadania.

Decorridos mais de 50 anos desde a edição da Declaração de Direitos do Homem, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), ainda nos encontramos em processo de construção e afirmação desses direitos. No Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, datada de 1966, foi estabelecido no artigo 13: “O Direito de toda pessoa à educação, deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.” (1966, p. 92). Tal Pacto foi recentemente ratificado pelo Brasil, em 12 de dezembro de 1991 e promulgado via Decreto Legislativo n. 592, em 06 de dezembro de 1992. A Constituição Federal de 1988 declara expressamente que o Brasil “[...] constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”, tendo por princípios fundamentais, entre outros, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e, nesse sentido, estabelece como direito e garantia fundamental a Educação, enquanto direito social plenamente exigível.

Quando a norma da Constituição Federal explicita “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (arts. 205 e 227), quer nas palavras de José Afonso da Silva significar que:

[...] em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente.

Para José Afonso da Silva, no artigo 205 da Constituição Federal, são previstos três objetivos básicos da educação:

- a) pleno desenvolvimento da pessoa;

- b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania;
- c) qualificação da pessoa para o trabalho.

Nestes objetivos, estão embutidos valores antropológico-culturais, políticos e profissionais:

A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o *direito de ensino*, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade, princípios esses que foram acolhidos pelo art. 206 da Constituição [...]. (2005, p. 311-312).

A Constituição Federal de 1988 é o marco substantivo ao encaminhamento das questões relativas à educação brasileira porque estatuiu diretrizes, princípios e normas, fundando a importância deste segmento na sociedade. Portanto, reconheceu a educação como “[...] um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e a escola (educadores)” (FERREIRA, 2008, p. 37), bem como a concebeu como um direito público subjetivo, ou seja, todo cidadão tem o direito de exigir a prestação de tal serviço, prometido pelo Estado.

A educação passou a ser efetivamente regulamentada a partir da atual Constituição e das leis que se seguiram, com instrumental jurídico para dar ação concreta ao que foi estabelecido, pois de nada adiantaria prever regras jurídicas com relação à educação (boas intenções!) se não fossem previstos meios para a sua efetividade. Assim, a partir de 1988, inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais – a judicialização da educação. Para Alvaro Chispino e Raquel S. P. Chispino (2008) entende-se “[...] a judicialização das relações escolares como aquela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas [...]”. Assim, não há como negar a relação especial entre o Direito (legislação) e a Educação e, nesse sentido, destaca-se a afirmação de Muniz (2002, p. 122):

[...] que as normas constitucionais que disciplinam o direito à educação, ora visto como integrante do direito à vida, ora como direito social, não de ser

entendidas como de eficácia plena e aplicabilidade imediata, produzindo efeitos jurídicos, onde todos são investidos no direito subjetivo público, com o efetivo exercício e gozo, indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em outros termos, a educação, condição essencial para a formação humana, é dever fundamental do Estado e se não o cumprir, ou o fizer de maneira ilícita, pode ser responsabilizado (MUNIZ, 2002, p. 211). Esta responsabilização do Estado, com a intervenção do Poder Judiciário, consolida o processo de judicialização da Educação: a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; a educação como direito social público-subjetivo; a garantia da busca, pelos interessados, da efetividade e consolidação deste direito; e o reconhecimento da atuação pertinente de instituições qualificadas, como os Conselhos Tutelares, o Ministério Público, os Juízes de Direito, os Promotores de Justiça e Delegados de Polícia para salvaguardar os direitos da educação.

Assim, é reconhecido que o interesse tutelado pelo direito fundamental à educação, como instrumento de transformação social, deve subordinar o Estado ao atendimento das necessidades humanas protegidas pela Lei Maior nacional. Atender ao direito fundamental à educação significa, além da oferta de vagas nas escolas, a oferta de ensino de qualidade nas mesmas, cumprindo quantitativa e qualitativamente com as obrigações que dele decorrem, produzindo ações políticas e serviços educacionais adequados à plena formação do sujeito-aluno-cidadão. Tanto que, para Loureiro (2006, p. 109):

[...] não basta boas formulações gerais, leis e documentos oficiais ou princípios aprovados em grandes encontros, é necessário que estes se transformem em práticas sociais, assumidos pelos agentes da educação e legitimados pelo coletivo, pois é nesta dimensão que se opera objetivamente a mudança, reconhecendo que é insuficiente querer mudar o indivíduo sem mudar a realidade social em que este se situa como sujeito.

Por conseguinte, não é suficiente apenas instruir, mas é necessário educar para o exercício pleno da cidadania – uma cidadania embasada em direitos e deveres do sujeito para consigo mesmo, para com o outro e para com o ambiente de vida, destacando-se o exercício de uma prática educacional socioambiental.

Na segunda metade do século XX iniciou-se, mundialmente, um amplo processo de discussão sobre a importância da Educação para o meio ambiente, a partir dos primeiros eventos de Educação Ambiental. Entre outros, destaca-se a

Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), no ano de 1977, considerada o marco teórico-metodológico do processo de construção da Educação Ambiental. Neste sentido, esta Conferência debateu criticamente o desenvolvimento econômico capitalista, em sua relação com a crise socioambiental, manifestada por um conjunto de sintomas (perda da biodiversidade, dos bens da natureza e das diversidades culturais, aumento dos níveis de poluição, de pobreza, de concentração de riqueza etc.), que refletem a insustentabilidade desse modelo econômico, ainda vigente. É nesse contexto que a Conferência focalizou a necessidade de redimensionar os conhecimentos curriculares, a partir de processos interdisciplinares e dos princípios de complexidade, em vista da formação em valores, atitudes e ações relacionadas à sustentabilidade do meio ambiente (LEITE, 2001).

Alinhado com as orientações mundiais, o Brasil, por meio da Lei nº 6.938/81, formulou a Política Nacional do Meio Ambiente, tendo por objetivo, segundo consta de seu artigo 2º, *caput*:

[...] a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...]. (BRASIL, 1981).

Para efetivar esse objetivo, foi prevista na mesma lei, a par de outros princípios, a obrigatoriedade da promoção da Educação Ambiental, nos termos do artigo 2º, inciso X: a extensão da “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.” (BRASIL, 1981). Ainda a mesma Lei, em seu artigo 4º, inciso V, reforça a promoção da Educação Ambiental ao enfatizar a importância da: “[...] formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico; [...]”. (BRASIL, 1981).

A nova Constituição de 1988 recepcionou os tratados internacionais, bem como todo o arcabouço legislativo já existente quanto ao meio ambiente e que se mantém em vigor até os dias atuais. Assim, o capítulo VI, em seu artigo 225 expressa:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Para assegurar a efetividade desse direito, a Lei determina ser incumbência do Estado promover a Educação Ambiental massivamente, ou seja, conforme o § 1º, inciso VI: “[...] em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; [...]”. (BRASIL, 1988).

Em 1992, a Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, estatuiu como princípio, em seu artigo 10 que a melhor maneira

[...] de tratar as questões do meio ambiente é com a participação de todos os cidadãos interessados, em vários níveis. No plano nacional, toda pessoa deverá ter acesso adequado à informação sobre o ambiente de que dispõem as autoridades públicas, incluída a informação sobre os materiais e as atividades que oferecem perigo em suas comunidades, assim como a oportunidade de participar dos processos de adoção de decisões. (BRASIL, RIO DE JANEIRO 1992 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento-CNUMAD).

A Convenção sobre o Acesso à informação, à Participação do Público no Processo Decisório e o Acesso à Justiça em Matéria de Meio Ambiente prevê, em seu artigo 2º, item 03, a amplitude em que deve ser interpretado tal princípio, considerando que: “A expressão ‘informações sobre meio ambiente’ designa toda informação disponível sob forma escrita, visual, oral ou eletrônica ou sob qualquer outra forma material, sobre: [...] o estado de saúde do homem, sua segurança e suas condições de vida [...]”. Para Machado (2001, p. 70): “A informação serve para o processo de educação de cada pessoa e da comunidade. Mas a informação visa, também, a dar chance à pessoa informada de tomar posição ou pronunciar-se sobre a matéria informada.”

Para a efetivação de suas atribuições, a Educação Ambiental deve estar relacionada “[...] à realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade [...]” (LEITE, 2001, p. 29), focando as análises dos referidos problemas, a partir de um enfoque interdisciplinar e complexo, em vista de uma adequada compreensão dos mesmos. Destaca-se aqui, a importância do desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã que, conforme Nogueira (2009, p. 72) é

[...] consciência do que se vive, como se vive e de como se pode viver na realidade espacial, como consciência política das relações entre estrutura e modo de vida, sociedade e natureza, homem e mundo, realidade e cotidiano, homem e homem.

Sob esse enfoque, o Fórum Global – concomitantemente à Rio 92 – promovido por entidades da sociedade civil, produziu o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no qual foram estabelecidos princípios e um plano de ação para educadores ambientais, propondo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade (LEITE, 2001, p. 28). Focalizou a importância dos processos participativos na melhoria do meio ambiente, direcionados à sua recuperação e conservação. Dentre os princípios fundamentais da educação para as sociedades sustentáveis destacam-se os relativos à qualidade de vida, à relação harmônica entre os homens e outras formas de vida, o desenvolvimento crítico e criativo frente aos problemas socioambientais, sob a ótica sistêmica do meio ambiente, a valorização dos conhecimentos científicos e populares e a função educativa dos meios de comunicação (LEITE, 2001, p.28).

No final do século XX, a área educacional brasileira foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96 e pela difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e neles os Temas Transversais – sendo a Educação Ambiental integrante destes últimos. Conforme o PCN de Meio Ambiente, “[...] a função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 1998, p.187). Tal enfoque educacional é reforçado pela Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02,) em seu Art. 2º, afirmando que a Educação Ambiental deve ser “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional [...] em todos os níveis e modalidades [...], em caráter formal e não-formal.” E no seu Art. 5º, ao focar os objetivos da Educação Ambiental, destaca o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educandos sobre a problemática ambiental e social, em vista da “[...] participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.”

Como já ressaltado, dentre as várias dimensões educativas, a socioambiental é entendida como dimensão fundamental para desenvolver o exercício da cidadania em relação à vida humanamente qualificada. Tal dimensão educativa relaciona-se à formação do sujeito-aluno, numa ética de responsabilidade, para o mundo sustentável. Tal ética implica relações humanas e, destas, com o meio natural pela superação de atitudes e ações insustentáveis, visando-se à qualidade de vida no nosso Planeta, “[...] dado que não só o homem depende do meio natural para viver, mas que este passou a depender do homem para ser mantido como adequado à vida [...]” (CARNEIRO, 2007, p. 100). Há que se considerar, pois, uma necessária ética entre os seres humanos e desses com o meio natural – sustentáculo da vida, tendo como base o princípio da interdependência. Nesse sentido, torna-se fundamental o agir responsável diante de si e de todos os outros seres, a partir do conhecimento e compreensão dos limites e potencialidades dos bens naturais e socioculturais, para gerir esses bens de forma sustentável (ORDÓÑEZ, 1992, p. 51-56). Portanto, a promoção da ética da responsabilidade pela educação é “[...] condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres” (DEMO<sup>2</sup> *apud* CARNEIRO, 2007, p. 98).

Nogueira (2009, p. 94), com base em Sacristán<sup>3</sup> (2002) e M. E. Santos<sup>4</sup> (2005), ao refletir sobre o entendimento de cidadania, no contexto de formação de uma consciência espacial-cidadã, escreve que a cidadania nos dias de hoje demanda:

[...] uma cidadania **sustentada em valores, direitos e princípios**. Cidadania que, mais do que participação, em termos de deveres e comprometimento com as realidades de vida local-global e exigência de direitos (justiça social, cultural e ambiental), envolve uma consciência ética responsável com a autoconstrução de si, ao construir o mundo.

Prover os indivíduos-cidadãos de instrumentos capazes de promover a plena realização da cidadania socioambiental é um dos sentidos e significados da Educação na atualidade. Educar, nessa linha, é possibilitar a participação motivada e competente dos sujeitos-alunos, que implica o contrabalanceamento dos

<sup>2</sup> DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 2 ed. São Paulo: Cortez, p.52. 1993.

<sup>3</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>4</sup> SANTOS, M. Eduarda V. M. dos. **Que cidadania? Que educação? Para que cidadania? Em que escola**. Lisboa: Santos-Edu, 2005.



interesses pessoais e sociais, em prol da qualidade das condições de vida. Para isso há necessidade de conhecimento e compreensão da legislação, no sentido de entender o que é e como se habita o espaço, segundo os dispositivos legais, sob o ponto de vista dos direitos e deveres.

Sob essa ótica, a educação voltada à cidadania socioambiental deve pautar-se na possibilidade de que a escola seja um ambiente propício ao aprendizado e exercício da cidadania. Para tanto, é necessário uma prática escolar relacionada ao desenvolvimento em valores e atitudes responsáveis para com os ambientes de vivência dos educandos (BRASIL, 1998, p.187), pela prevenção e solução dos problemas socioambientais presentes, especialmente, nas comunidades carentes em áreas urbanas brasileiras, em vista da transformação das situações de vida que as oprimem.

## 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A presente dissertação dá continuidade à monografia “Educação e cidadania socioambiental na Vila Parolin”, desenvolvida pela própria autora desta dissertação, no Curso de Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2009. Tal pesquisa realizou um estudo no sentido de levantar o senso de cidadania dos integrantes da Associação de Moradores da Vila Parolin quanto aos seus direitos, deveres e práticas em conexão com as questões socioambientais de sua comunidade.

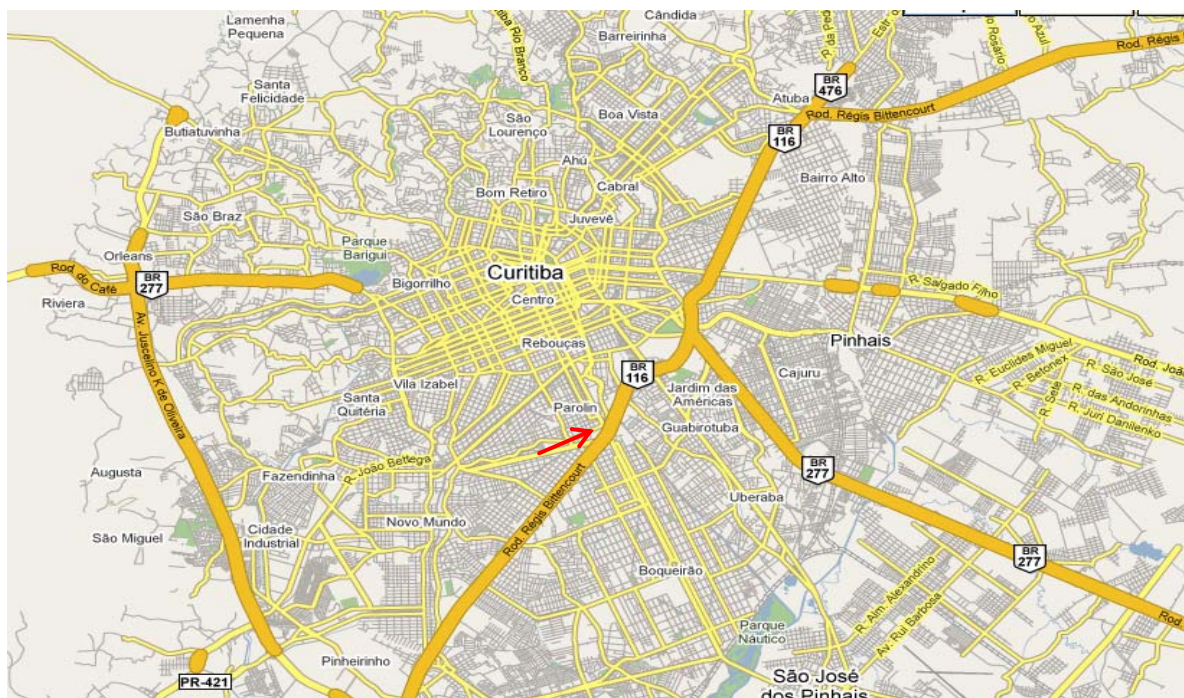
A Vila Parolin é uma das áreas urbanas carentes mais antigas do município de Curitiba (“Favela do Parolin”<sup>5</sup>), datando do início da década de 50. As primeiras casas foram construídas ao lado da antiga linha do trem e, depois, a ocupação foi-se expandindo até assumir os contornos atuais – encravada entre o final das ruas Brigadeiro Franco, Westphalen, 24 de Maio e Alferes Poli, abrangendo os bairros Parolin e Vila Guaíra. Insere-se numa vizinhança pobre, sem qualidade de vida,

---

<sup>5</sup> O termo “Favela” não será empregado no decorrer do texto, dado que representa uma realidade socioeconômica indesejável; por isso, ao invés de favela, será usado o termo Vila, enquanto ambiente de moradia de uma comunidade, que precisa superar problemas relacionados a condições existenciais de vida.

segundo dados do IPPUC<sup>6</sup>; de acordo com Sliviany *et al* (2008), oitenta por cento das famílias sobrevivem da coleta de material reciclável.

Conforme a figura 1, a Vila Parolin está localizada próximo ao centro de Curitiba – a menos de 4 quilômetros.



**FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DA VILA PAROLIN**  
**FONTE: NET/MAPAS<sup>7</sup>**

Com quase 60 anos, a Vila Parolin engloba hoje uma área aproximada de 240 mil metros quadrados, com uma população de praticamente 5.000 habitantes (IBGE, 2000). Conforme pesquisa realizada em 2006, a Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB) revelou a presença de 1.507 construções na Vila. Dessas, 677 se encontravam em situação de risco. De acordo com o mesmo levantamento, 41,54% das habitações eram feitas de madeira, com infraestrutura, iluminação e ventilação precárias.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> SLIWANY, R. M (COORD.); PAIVA, M. F.; BONAT, W.; CIOLI, C.A. **Análise espacial intraurbana da qualidade de vida em Curitiba**. Curitiba: IPPUC, 2008. p.30.

<sup>7</sup> Disponível em <http://maps.google.com.br/maps>, Acesso em 24/06/2009. **Análise espacial intraurbana da qualidade de vida em Curitiba**. IPPUC. Curitiba, 2008

<sup>8</sup> Gazeta do Povo, Vida e Cidadania, edição de 10/07/2009, Disponível em [www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania](http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania).





que vem de fora, que é concedido, não é conquistado. Essa visão impede o inter-relacionamento com as outras derivações dos direitos de cidadania, pois se os sujeitos da pesquisa não conseguiam ver seus direitos, tampouco deveres de cidadãos em sentido amplo, quiçá relacionado com as questões socioambientais. A importância do direito a um ambiente sadio, para eles, se resumia em manter o quintal e a casa limpos; e a ideia do coletivo revelou-se ausente, já que prevalecia o instinto de sobrevivência, com foco individualista; todas as ações consideradas cidadãs na comunidade eram transferidas para o Poder Público.

A Vila Parolin, como objeto de estudo, sintetiza o drama de milhares de brasileiros, enquanto microcosmo de uma realidade que permeia toda a sociedade brasileira: a desigualdade social, expressa pela falta de moradia digna<sup>10</sup>; ausência de saneamento básico, de espaços públicos de lazer, espaços arborizados; ausência de segurança pública, de atendimento à saúde; falta de informação e, por derradeiro, a ausência de cidadania básica, como tomada de consciência das próprias condições de vida. Na medida em que as pessoas tivessem um sentimento de coparticipação, de alteridade, as questões coletivas assumiriam um valor maior na relação do indivíduo com sua comunidade. Isso implica, principalmente, a necessidade de estimular uma participação mais ativa da comunidade no debate dos seus destinos, como uma forma de estabelecer um conjunto de cidadãos socialmente engajados na identificação de problemas, na colocação de objetivos e na busca de soluções.

Nesse sentido, há necessidade de uma mudança de mentalidade, na linha de uma sociedade democrática, baseada no exercício da cidadania, demandando a formação de sujeitos cômicos de direitos e deveres. O caminho a ser desenhado passa, necessariamente pela análise

[...] do papel da escola na construção de uma educação igualitária. Uma educação que, embora situada num contexto de desigualdades, não forma sujeitos conformados com esta condição, mas pessoas conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade que garanta o acesso de todas as pessoas aos bens produzidos coletivamente (GUSSO, 2010).

---

<sup>10</sup> Não é apenas ter uma casa para morar, deve ela contar com infraestrutura básica (água, esgoto e coleta de lixo) para ser tida como habitação de qualidade – um dos componentes do padrão de vida digna.

O desafio essencial, portanto, a ser enfrentado pela instituição escolar, na atualidade, consiste numa educação **sobre** a cidadania, ou seja, possibilitar que o aluno apreenda o significado de cidadania, assim como uma educação **pela** cidadania, experienciando ações cidadãs individuais e coletivas quanto aos deveres e direitos em espaços públicos comunitários, com implicações reflexivas e, ainda, uma educação **para** a cidadania numa perspectiva de futuro, potencializando os educandos a se tornarem aptos a assumir responsabilidades e tomadas de decisão cidadãs, enquanto jovens e adultos. Tal educação que se propõe é comprometida com princípios democráticos e, sob essa perspectiva, com a pedagogia dialógico-emancipatória (M. E. SANTOS, 2005, p. 100).

Com efeito, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, editadas no ano de 2010, enfocam a necessidade de:

[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (SEED, 2011).

A esse propósito, a Educação Ambiental é uma das dimensões da prática escolar que possibilita aos sujeitos-alunos experienciar a vida cidadã em relação aos seus espaços de vida imediatos, em conexão com a realidade socioambiental. Desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfocam o meio ambiente como um dos temas transversais, isto é, contemplando a Educação Ambiental com a finalidade de formar cidadãos “[...] conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 1998, p.187). Nesse rumo, as atuais Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (SEED, 2010) em relação à educação básica, trazem a necessidade das diferentes disciplinas curriculares tratarem não só dos conteúdos básicos, mas também dos problemas sociais contemporâneos, dentre os quais as questões ambientais.

Diante disso, justifica-se pesquisar junto a uma escola pública o desenvolvimento do processo educativo relacionado à educação cidadã em torno do meio ambiente – já que valores éticos, relacionados à cidadania socioambiental, são construídos no dia-a-dia, num aprender contínuo e incessante, desde o início da escolarização.

Assim, o presente trabalho coloca as seguintes questões de pesquisa:

- a) considerando-se a importância sociopedagógica da Educação Ambiental no currículo da educação básica, como está sendo trabalhada essa dimensão nas séries iniciais (3ª. e 4ª.) do ensino fundamental em uma escola estadual, na Vila Parolin?
- b) há uma preocupação da escola em relacionar a Educação Ambiental com a questão da cidadania?

Com vistas a responder a estas questões, a pesquisa será guiada pelo seguinte objetivo:

**Analisar o desenvolvimento da Educação Ambiental em conexão com a cidadania socioambiental nas séries iniciais (3ª. e 4ª. ) do ensino fundamental de uma escola estadual, na Vila Parolin.**

E, para atingirmos este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os entendimentos de meio ambiente, Educação Ambiental e cidadania pelos docentes, equipe pedagógica e direção da escola estadual, na Vila Parolin;
- b) levantar conhecimentos dos docentes, da equipe pedagógica e da direção sobre deveres e direitos do cidadão e se eles os reivindicam;
- c) verificar se os docentes trabalham com os alunos valores referenciais, enquanto princípios básicos à prática da cidadania;
- d) verificar se os docentes trabalham princípios da cidadania socioambiental na prática escolar quanto a objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem (métodos e avaliação);
- e) levantar junto aos alunos a ideia de cidadania em conexão com o meio ambiente.

A questão e os objetivos relacionam-se a alguns pressupostos orientadores ao desenvolvimento do presente estudo:

- a) a formação educacional crítico-transformadora possibilita aos sujeitos-alunos referenciar-se em seus espaços de vida quanto aos direitos e deveres, identificando problemas e participando politicamente de decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo (FREIRE, 2004; NOGUEIRA, 2009);
- b) educar é possibilitar a participação cidadã motivada e competente dos sujeitos-alunos em sua realidade de vida, contrabalançando interesses pessoais e sociais, em prol da qualidade das condições de vida local-global (MORIN, 2003; NOGUEIRA, 2009);
- c) a escola-cidadã compromete-se com a pedagogia dialógica e emancipatória em prol de uma educação sobre cidadania, pela cidadania e para a cidadania, possibilitando aos sujeitos-alunos construir mundos socioambientalmente sustentáveis (M. E. SANTOS, 2005; FREIRE, 2002);
- d) o entendimento hodierno de cidadania implica a cidadania da proximidade, enquanto planetária, solidária, diferenciada ou multicultural, com base no princípio da responsabilidade dos cidadãos para com seus locais de vida em interconexão com o mundo global (GADOTTI, 2009; M. E. SANTOS, 2005);
- e) a Educação Ambiental desde os anos iniciais de escolaridade constitui estratégia essencial para a formação de uma cultura cidadã, como novo modo de viver as relações sociedade-natureza, sob a justiça socioambiental para a transformação da realidade, pela participação dos cidadãos (ORDÓÑEZ, 1992; LAYRARGUES, 2002; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2000; 2009);
- f) a prática educativa crítica organiza o ato pedagógico na perspectiva de descortinar o real e sua complexidade e de propiciar o desenvolvimento, pelo sujeito-aluno, de uma racionalidade ambiental a partir de seu contexto de vida, implicando ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005; 2002; 2004; MORIN, 1999; 2003; LEFF, 2001; 2006; 2010);
- g) a prática escolar interdisciplinar é um dos princípios metodológicos da Educação Ambiental que pode propiciar a compreensão das relações de interdependência nas múltiplas e complexas variáveis das realidades sociais e ambientais (CARNEIRO, 1995; CARIDE; MEIRA, 2001; FLORIANI; KNECHTEL, 2003);
- h) a criança é sujeito de direitos, entre eles o direito à educação e, na escola, deve ser vista como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito

em construção que vive num mundo complexo e que tem uma história de vida precedente e conhecê-la é a primeira tarefa do professor, na relação escola-cotidianidade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; CHARLOT, 2005; PONTUSCHKA, 2005; SACRISTÁN, 2002; 2005; NOGUEIRA, 2009);

- i) a formação inicial e continuada dos educadores, para os anos iniciais de escolaridade, necessita fundamentar-se em premissas teórico-metodológicas da Educação Ambiental crítico-transformadora, articulando teoria e prática comprometidas com a intervenção e transformação da realidade na construção da utopia possível da sustentabilidade da vida local-planetária (FREIRE, 2004; DICKMANN, 2010).

A introdução deste estudo traz uma contextualização e perspectiva do campo da pesquisa. Na sequência, vem o primeiro item, com o referencial teórico, desenvolvido em quatro partes: breve retrospectiva dos direitos humanos na constituição da cidadania; áreas de risco – vulnerabilidade socioambiental e a questão educacional; educação ambiental em área de risco: uma questão de cidadania socioambiental; a criança e a formação socioambiental cidadã. No segundo item, a metodologia do trabalho de campo, enfoca o universo da pesquisa (definição do campo e sujeitos), o levantamento de dados (instrumentos da pesquisa) e tratamento dos mesmos. O quarto item trata da análise interpretativa dos dados quanto ao pessoal escolar (docentes e equipe pedagógica) e alunos e, por último, as considerações finais, trazendo os resultados da pesquisa e as considerações indicativas.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 BREVE RETROSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

A cidadania é uma dimensão relacionada diretamente aos direitos humanos, uma aspiração de justiça que se dilui no tempo, permeando toda a história da humanidade, revelando-se em momentos de avanço e retrocesso. A conquista de direitos se dá na “[...] dinâmica dos conflitos entre os grupos sociais que lutam por mudanças ou transformações e os que procuram manter seu predomínio político-econômico e sociocultural numa ordem vigente.” (CARNEIRO, 1997, p. 1). Portanto, a efetivação desses direitos não acontece como uma dádiva, mas sim como fruto de incansável debate entre grupos sociais, no contexto dos momentos históricos. São conquistas nascidas muitas vezes de embates, não só teóricos, mas também físicos, concretos, no mais das vezes, dos operários e das classes mais desfavorecidas pela busca da igualdade. Na ordem de conquista de direitos, podemos identificar atualmente seis grandes fases. A primeira, denominada embrionária ou de gestação de direitos humanos, vai desde a idade Antiga e Média até o século XVII, quando são formulados os princípios que serão as bases do Humanismo; nesta fase são discutidos os ideais de dignidade humana e de proteção dos indivíduos frente ao poder político estatal (CARNEIRO *apud* D’ANGELIS<sup>11</sup>, 1997, p. 24).

Num segundo momento, aparecem os denominados direitos humanos de primeira dimensão, representados pelas garantias elencadas nas primeiras declarações de direitos civis e políticos, como na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, fruto da Revolução Francesa, expressando um momento de positivação desses direitos e incorporando-os à ordem jurídica vigente, com fins de

---

<sup>11</sup> D’ANGELIS, Wagner Rocha. **Organização popular e prática da justiça**. Curitiba: Centro Heleno Fragoso par Direitos Humanos, 1992. 86 p.

garantir os direitos individuais frente ao Estado – direitos fundamentais<sup>12</sup> e inalienáveis, como o direito à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade.

A terceira fase que se estende do século XIX ao XX relaciona-se à conquista da denominada segunda dimensão de direitos humanos, representada pelos direitos sociais, econômicos e culturais. Tal fase emerge de uma nova ordem social propugnada pela classe proletária, dominada pela burguesia capitalista. Do embate entre essas classes surgem novas teorias sociais pela transformação da sociedade quanto aos direitos fundamentais, inspiradas por Marx e, também, pela Igreja Católica, defendendo uma ordem social mais justa e o dever do Estado de intervir em prol dos interesses dos operários (direito aos sindicatos) e da proteção de todos os cidadãos. Essas novas doutrinas dão origem gradativamente a novos direitos, após 1870, como o direito de greve, a regulamentação da jornada diária de trabalho e o seguro contra acidentes e invalidez. No século XX, em assembleias da ONU, editam-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948 – proclamando o direito de todo ser humano à segurança social e à realização dos direitos econômicos, sociais e culturais – e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966, com finalidade de garantir o cumprimento dos direitos estabelecidos na Declaração de 1948, uma vez que na mesma não tinha sido estabelecida nenhuma obrigatoriedade do Estado em garantir tais direitos. Com esse Pacto, que entrou em vigor em 1976, consagra-se a segunda dimensão dos direitos humanos – privilegiando os direitos sociais: direito ao trabalho, a um salário que garanta condições dignas de existência, à previdência social, à segurança e higiene no trabalho, à organização sindical, à greve, à cultura, ao lazer, à educação, entre outros.

A quarta fase é representada pela conquista dos direitos dos povos, fundados no princípio da solidariedade internacional, marcando a terceira dimensão de direitos que emergem na Conferência de Argel (1976) e, no mesmo ano, na V Conferência de Cúpula dos Países Não-Alinhados, no Sri Lanka, quando teve foco a “[...] consciência por parte dos países economicamente pobres sobre a necessidade

---

<sup>12</sup> De acordo com Silva (2006, p. 178) referem-se a princípios que expressam a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico. Dizem respeito às garantias de uma convivência digna, livre e igual de todos, sem as quais o ser humano “[...] não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive [...]”; portanto, os direitos fundamentais do homem são aqueles que, por todos, devem ser não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados.

de uma nova ordem política e econômica internacional”, com vistas a garantir o efetivo respeito aos direitos humanos, bem como o direito ao desenvolvimento dos países emergentes (CARNEIRO, 1997, p. 26). Nesses direitos, denominados de terceira dimensão, estão inseridos os direitos humanos difusos<sup>13</sup>, em que se destaca o direito ambiental como direito à vida, assegurando a toda pessoa “[...] dispor dos meios apropriados de subsistência e de um padrão de vida decente [...]”. (TRINDADE, 1993, p. 73). Nesse sentido, “[...] o direito a um ambiente sadio salvaguarda a vida humana, tanto sob o aspecto da existência física e saúde quanto em termos da dignidade dessa existência, ou seja, a qualidade de vida.” (CARNEIRO, 1997, p. 27).

Numa quinta fase, o direito moderno, expressando a quarta dimensão de direitos, relacionada ao trato das experiências com a genética e demais procedimentos médicos e biológicos. Tal fase segue-se às atrocidades ocorridas durante a 2ª. Grande Guerra Mundial, particularmente no que se refere a experimentos genéticos realizados nos campos de concentração nazistas. Esses fatos geraram uma reação da racionalidade humanista, que culminou com o surgimento da Bioética<sup>14</sup>, visando a gerar normas de conduta sobre as descobertas da ciência relativas ao patrimônio genético (biodiversidade), assim como a pesquisas e procedimentos de transplantes de órgãos, à clonagem, aos transgênicos, entre outros aspectos, considerando o indivíduo humano como sujeito-cidadão de direitos fundamentais. Encontramos os fundamentos desses direitos da Bioética no Código de Nuremberg (1947), na Declaração de Helsinque (1964), na Lei Brasileira da Biossegurança (nº 8.974) de 05/01/1995 e na Lei de Doação de Órgãos (nº 9.434), de 04/02/1997.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> São os assim entendidos direitos transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato (Lei nº 8.078/90, art. 81, parágrafo único, inciso I), ou seja, são os direitos que não pertencem a ninguém, mas a todos indistintamente; como exemplo, o direito ao meio ambiente sadio – ao ar que respiramos; à água que utilizamos, à segurança ambiental, entre outros (MAZZILLI, 2003, p. 48).

<sup>14</sup> Em Diniz (2002, p.09): “[...] a bioética seria então uma nova disciplina que recorreria às ciências biológicas para melhorar a qualidade de vida do ser humano, permitindo a participação do homem na evolução biológica e preservando a harmonia universal. Seria a ciência que garantiria a sobrevivência na Terra, que está em perigo, em virtude de um descontrolado desconhecimento da tecnologia industrial, do uso indiscriminado de agrotóxicos, de animais em pesquisas ou experiências biológicas e da sempre crescente poluição aquática, atmosférica e sonora”.

<sup>15</sup> Direitos humanos e globalização [recurso eletrônico]: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. Org. David Sánchez Rúbio, Joaquín Herrera Flores, Salo de Carvalho. – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>>

No final do século XX, temos uma sexta fase, que surge com os sistemas informatizados, globalizando as relações humanas – a informação passou a ser um bem jurídico essencial, tanto para o cidadão comum como para os mais poderosos conglomerados de empresas e nações. Nesse sentido temos os chamados direitos virtuais ou direitos advindos das tecnologias de informação, do ciberespaço e da realidade virtual em geral. São denominados direitos de quinta dimensão e relacionados com o direito à privacidade, entre estes, o direito à honra e imagem das pessoas, em face dos meios de comunicação eletrônica de massa e redes sociais – internet, Orkut, Facebook etc. (AVANCI *apud* ALCEBÍADES JÚNIOR)<sup>16</sup>. Para Bonavides (1997, p. 526), a quarta e quinta dimensões de direitos são resultado da globalização dos direitos fundamentais à democracia e à informação, no sentido de uma universalização no plano institucional do Estado, correspondendo à fase de estabelecimento do Estado Social (PAULO BONAVIDES<sup>17</sup> *apud* SARLET - 2001, p. 55).

No Brasil, o Estado Social, ou do Bem Estar Social (*Welfare State*)<sup>18</sup>, o qual defende os direitos sócios democráticos, vem-se consolidando gradativamente. Precisamos lembrar os dois grandes vácuos na história do Brasil, tendo o primeiro sua origem nas relações feudais, na época em que a Europa experimentava o processo de transição entre o feudalismo para o capitalismo, fruto da democracia liberal – com valorização dos direitos individuais, sob a ótica do ter e, nesse sentido, a propriedade é vista como pedra angular da cidadania (MACHADO, 1997, p 23-41). A submissão, a escravização econômica, científica e tecnológica, advinda da exploração, primeiro por Portugal, depois pela Inglaterra e, finalmente pelos EUA, caracterizaram a falta de autonomia do País, particularmente no campo econômico, repercutindo diretamente na difícil construção da cidadania. O segundo vácuo

---

. Acesso em 25/10/2011. A obra corresponde ao Anuário Ibero-Americano de Direitos Humanos 2003-2004).

<sup>16</sup> OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. **Teoria Jurídica e novos direitos**. Rio de Janeiro: Lures, 2000.

<sup>17</sup> BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 7º Ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

<sup>18</sup> O *Welfare State* surgiu nos países europeus em função da expansão do capitalismo após a Revolução Industrial e o Movimento de um Estado Nacional visando à democracia. Para Draibe (1988, p. 21) “[...] seu início efetivo dá-se exatamente com a superação dos absolutismos e a emergência das democracias de massa.” O *Welfare State* é uma modificação do próprio Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade, como resposta à demanda por serviços de segurança socioeconômica.

adveio do regime militar, quando o Estado tinha total controle sobre as instituições públicas e privadas.

Somente na Constituição de 1988, após a última eleição indireta – impulsionada pela abertura política e pela campanha das “diretas já” – é que efetivamente se concretizaram as bases para a formação de um Estado Democrático de Direito, tendo expressão legal os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, referentes ao elenco dos direitos e deveres individuais e coletivos, como por exemplo, destacado no art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...]. (BRASIL, 1988, Cap. I, art. 5º).

Na esfera internacional, a República Federativa do Brasil orienta-se fundamentalmente pela prevalência dos direitos humanos (artigos 4º e 5º da Constituição Federal de 1988) e, nesse sentido, a Lei Maior como um todo incorporou o conceito contemporâneo de cidadania introduzida pela Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Conferência de Viena de 1993. Conforme Silva (2006, p.90), a atual Constituição, na expressão de Ulysses Guimarães, Presidente da Assembléia Nacional Constituinte na época, “[...] É a *Constituição Cidadã* [...] porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania.”

Assim, a Constituição endossa a concepção contemporânea de cidadania, afinada com as novas exigências da democracia e fundada no duplo pilar da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, entre eles, o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida (BRASIL, 1988, art. 225); esta qualidade de vida depende, entretanto, da efetivação de uma educação básica, que é, também um direito constitucionalmente garantido (BRASIL, 1988, art. 206). O texto constitucional, ao elencar a cidadania e a educação como direitos humanos fundamentais, assume não existir direitos humanos sem o exercício pleno da

cidadania e, portanto, que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício.

## 2.2 ÁREAS DE RISCO – VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO

As favelas mais antigas do Brasil datam do ano de 1900, no período da Guerra de Canudos. A cidadela de Canudos foi construída próxima a alguns morros, entre eles o Morro da Favela, que recebeu este nome devido à vegetação predominante no local, que era a Favela, uma planta típica da caatinga. No final da guerra os soldados ao retornarem ao Rio de Janeiro, sem receber o soldo instalaram-se precariamente nos morros da cidade, com outros desabrigados; desde então, os morros recém ocupados passaram a ser chamados de favelas, referindo-se à “favela original”.<sup>19</sup>

No ano de 1948 foi realizado o primeiro censo nas favelas cariocas e a Prefeitura do Rio de Janeiro afirmou, absurdamente, num documento oficial precedente às estatísticas que: “Os pretos e pardos prevaleciam nas favelas por serem hereditariamente atrasados, desprovidos de ambição e mal ajustados às exigências sociais modernas”.<sup>20</sup> Entretanto, antes mesmo da popularização do nome favela, estes locais já existiam, segundo Maurício Libânio<sup>21</sup>: “É uma condição de moradia expressa pelas camadas mais necessitadas da população, por falta de política habitacional. Desde a época do Brasil colônia as populações escravas moravam em senzalas ou mocambos, o nome foi evoluindo até os dias de hoje”.

Segundo dados do Ministério das Cidades<sup>22</sup>, por volta de 1950, as principais cidades do País eram formadas por cerca de 10% da população nacional e, atualmente, esse percentual atinge 82%. Em consequência desse crescimento demográfico urbano, 6,6 milhões de famílias não possuem moradia, 11% das moradias urbanas não contam com abastecimento de água potável e em torno de 50% dos domicílios não possuem ligação às redes de esgoto. Em inúmeras cidades de diversos tamanhos, proliferam as favelas ou áreas carentes. Segundo dados da

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://www.favelaeissoai.com.br/noticias>. Acessado em 13 julho de 2011.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

agência das Nações Unidas, UN-HABITAT<sup>23</sup>, entre 20% e 30% da população urbana brasileira vivem nessas áreas. Ainda, conforme dados do Ministério das Cidades, fundados nos números do Censo 2000 do IBGE, indicam que no período de uma década, entre 1991 a 2000, a taxa de crescimento domiciliar foi de 2,8%, já a taxa de aumento dos domicílios em favelas foi de 4,8% ao ano, quase o dobro. De outro giro, um relatório da ONU, divulgado no ano de 2010, referente à década anterior, revela que a população moradora de favelas no Brasil tinha-se reduzido a 16%.

De acordo com os dados acima expostos, a intensa urbanização e a crise econômica, que assolou o Brasil durante as últimas décadas, acabaram por reduzir as alternativas habitacionais da população de mais baixa renda. Esse contingente passou a ocupar áreas geologicamente desfavoráveis, sem planejamento e infraestrutura. Surgiram assim, ambientes problemáticos, principalmente sob os aspectos socioambientais. Mendonça (2004, 186), nos alerta que a cidade:

[...] não é somente uma construção humana; ela é esta construção somada a todo um suporte que a precedeu – Natureza – mais as atividades humanas. Da interação entre estas dimensões da realidade produzem-se ambientes aprazíveis e com ótimas condições para o desenvolvimento da vida do homem, porém, em grande parte, ambientes desagradáveis, degradados e altamente problemáticos são também produzidos. Uma quantidade de seres humanos vivem nestes últimos e é preciso buscar formas de melhorá-los.

A diversidade do ambiente urbano vincula-se a múltiplas dimensões das cidades; segundo Rodrigues (1997, p. 139), a cidade compreende "[...] o conjunto de edificações, com suas características construtivas, sua história e memória, seus espaços segregados, a infraestrutura e os equipamentos de consumo coletivo". Além disso, o ambiente urbano engloba os problemas de superlotação e áreas representadas por moradias precárias, falta de saneamento básico, de segurança, entre outros aspectos. E nesse sentido a autora complementa, afirmando que o "[...] ambiente urbano pode ser também representado pela problemática ambiental, que se torna cada vez mais fundamental para pensar o presente e o futuro, pautada na análise da produção socioespacial" (RODRIGUES, 1997, p.140). A despeito, porém, de sua importância, a problemática socioambiental urbana só começou a ser objeto de estudos mais aprofundados muito recentemente.

---

<sup>23</sup> UN-HABITAT, dados de 2005 – Disponível em <http://www.unhabitat.org>. Acessado em 25 de agosto de 2011.

A compreensão da complexidade do processo de apropriação, produção e consumo do espaço é fundamental para perceber o espaço como um produto social e nos permite assim, entender que as questões ambientais urbanas são decorrentes das relações que se estabelecem entre os homens e não somente das relações entre o homem e a natureza. Essa produção do espaço pelo homem cria os elementos da cidade – as moradias, as ruas, praças etc. – que se transmutam em mercadoria e passam a ser comercializados como qualquer outra, de acordo com a lei da mais valia. A propriedade privada, fundamento do modo de produção capitalista, torna-se objeto de troca e, por óbvio, as áreas com boa localização são mais caras e adquiridas pelos ricos; já as áreas de periferia, distantes dos equipamentos urbanos, ficam disponíveis à população de baixa ou nenhuma renda. São as áreas desvalorizadas no mercado imobiliário, consideradas de risco, ou seja, na proximidade de indústrias, em planícies sujeitas a inundações, em morros, lixões etc., abrigando as camadas sociais mais vulneráveis e, frequentemente, atingidas pelos problemas socioambientais (PEREIRA, 2002, p. 36).

Nesse rumo, Pereira (2002, p. 97) destaca que “[...] esse processo de urbanização da pobreza [...] torna-se especialmente preocupante quando se analisa a estruturação interna das cidades, onde em geral, os mais pobres tendem a ocupar áreas com frágeis condições ambientais [...]”, estimulando a ocupação em função do baixo ou nenhum custo da terra. A relação entre pobreza e a questão ambiental deve ser analisada como parte do processo de produção capitalista da cidade – no qual a pobreza se manifesta mediante a segregação socioespacial. Nesse sentido, há mais de duas décadas, Wijkman e Timberlake (1985, p. 23) alertaram que “[...] no terceiro mundo, onde a população pobre se vê forçada a ocupar terras em demasia e a viver em locais perigosos, as perdas produzidas pelos acidentes vêm aumentando”.

O aumento de áreas de desmatamentos, a poluição do ar e da água, a ocupação de várzeas e encostas, as queimadas, os acidentes nucleares, além de outros problemas, estão entre algumas das perversas ações humanas no Planeta – frutos da ocupação desmesurada do solo, da pobreza social, da falta de educação e do malfadado desenvolvimento a qualquer custo. Por conta disto, foi aprovado no ano de 1989, pela Assembleia Geral da ONU, a Resolução 44/236, que considerou o ano de 1990 como o início da Década Internacional para Redução dos Desastres Naturais (DIRDN), cuja principal finalidade é a de diminuir perdas de vidas, danos e



transtornos socioeconômicos nos países em desenvolvimento, em razão de desastres naturais, tais como inundações, desmoronamentos, maremotos, terremotos etc., visando a minimizar riscos socioambientais.

Zanella (2006) apresenta uma síntese de classificação pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT), relativa aos riscos ambientais, encontrados na bibliografia internacional e nacional, vistos sob diferentes enfoques. Dentre vários aspectos, destaca os tipos de riscos:

Naturais - Relativos ao meio ambiente e à dinâmica natural (interna e externa). Embora naturais, podem ser induzidos e intensificados pelas atividades humanas. Ex: terremotos, escorregamentos, enchentes, furacões, pragas de gafanhotos, etc.

Tecnológicos - Relativos ao meio ambiente antrópico e associados a processos produtivos, opções e concepções técnicas. Ex.: vazamentos de produtos tóxicos, materiais explosivos, queda de aeronaves, etc.

Sociais - Relativos ao meio ambiente social e associados a circunstâncias que envolvam, diretamente, as atividades econômicas e a liberdade do homem. Ex: guerras, sequestros, atentados, roubos, etc.

O termo risco, do radical latino *riscu*, que significa corte, ruptura na continuidade (MONTEIRO, 1991, p. 10). Para Dagnino (2007) o risco se revela “[...] em situações ou áreas em que exista a probabilidade, suscetibilidade, vulnerabilidade, acaso ou azar de ocorrer algum tipo de crise, ameaça, perigo, problema ou desastre”. O termo também pode ser relacionado a situações e condições de medo, incerteza, abandono, insegurança e ausência de proteção, sentidas pelos cidadãos cotidianamente, em inúmeras situações, entre elas, as sociais, financeiras, culturais, educacionais e ambientais.

Há premência de políticas públicas de inclusão social e de garantia da população aos direitos de igualdade em situação de risco socioambiental, visando a efetivar os direitos fundamentais de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade em um ambiente de vida sadio e equilibrado, segundo disposto no art. 5º e 225 da Constituição Federal. Assim, priorizar os direitos dessa população tem por premissa o fato de ser exposta diuturnamente a situações de riscos sociais e ambientais, estigmatizada e discriminada por sua condição socioeconômica.

Os moradores de áreas carentes, como os da Vila Parolin – local da pesquisa – estão não só em áreas de risco ambiental como também de risco social, constituindo, pois, um grupo social vulnerável, com maiores chances de serem

atingidos por fatores da natureza e da própria ação humana. Nesse sentido, Confalonieri (2003, p.200) discute “[...] a importância da noção de vulnerabilidade no estudo dos problemas ambientais urbanos e na sua concepção [...] o conceito de vulnerabilidade social [...] tem sido utilizado para a caracterização de grupos sociais que são mais afetados por estresse de natureza ambiental [...]”.

O termo vulnerabilidade é utilizado pela Geografia para definir a suscetibilidade de uma determinada comunidade ser prejudicada por algum evento ou fenômeno relevante, como um terremoto, uma inundação etc. Estes eventos ocorrem em virtude de fatores como condição geomorfológica e de localização – áreas de várzea e de encosta; essas áreas, ocupadas por comunidades carentes, no ambiente urbano, são altamente vulneráveis (ZANELLA<sup>24</sup> *apud* DESCHAMPS, 2004). Assim, o termo vulnerabilidade tem sido utilizado para estabelecer a relação entre população e desenvolvimento; neste caso, a vulnerabilidade diretamente vinculada à pobreza, componente de crescente importância dentro do complexo de desvantagens sociais e demográficas, que se delineiam na “modernidade tardia”. Também é vista como a faceta negativa, mais reveladora, do modelo de desenvolvimento neoliberal e, ainda, como a manifestação de hipossuficiência econômica a que são submetidos contingentes humanos, dramaticamente numerosos (ZANELLA, 2006).

Dessa maneira, áreas carentes são áreas de risco e de vulnerabilidade socioambiental. Como afirma Deschamps (2004, p. 140), a íntima “[...] relação entre a localização espacial dos grupos que apresentam desvantagens sociais e aquelas áreas onde há risco de ocorrer algum evento adverso, ou seja, populações socialmente vulneráveis se localizam em áreas ambientalmente vulneráveis”. Por conseguinte, cidadãos de baixa renda vivem em situação ilegal. Moram freqüentemente em áreas de risco e de ocupação proibida pelo Código Florestal Brasileiro. Via de regra, situam-se em áreas de preservação permanente, que são, em geral, espaços geográficos impróprios e inadequados para a construção de casas ou instalações. São áreas altamente suscetíveis a desastres naturais, como desabamentos e inundações, tipicamente situadas nas encostas de morros ou à beira dos rios.

---

<sup>24</sup> ZANELLA, Maria Elisa. **Inundações Urbanas em Curitiba/PR: Impactos, Riscos e Vulnerabilidade Socioambiental no Bairro Cajuru**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em <[www.ufpr.gov.br](http://www.ufpr.gov.br)>. Acesso em 16/08/2011.

O crescimento desordenado das cidades brasileiras fez com que o território intra-urbano passasse a ser delimitado político e administrativamente por atores hegemônicos, que regem e normatizam a organização espacial, desprezando as especificidades sociais e naturais locais, sob forte influência da economia capitalista. Portanto, nem todos os indivíduos inseridos numa trama territorial gozam de uma mesma cidadania. Um território de cidadania plena pode ser utópico, já que a organização territorial das cidades privilegia a concentração e a garantia de benefícios a uma classe hegemônica, gerando em contrapartida, um contingente humano destituídos de direitos fundamentais a uma vida digna (PEQUENO, 2008, p. 26-30).

E assim, desapossados de sua condição de cidadão, são seres invisíveis, fantasmas inexistentes para o Poder Público, porque não pertencem a nada e tampouco há perspectiva de pertencerem e disporem de um patrimônio, basicamente o de moradia. Como não são vistos e respeitados enquanto cidadãos, tampouco como humanos, quaisquer agravos que lhes ocorram são socialmente mais aceitáveis e compreensíveis.

Não bastasse isso, sua situação de miséria se intensifica em decorrência dos processos de mundialização do capital, pois o próprio território urbano se ajusta à lógica do ordenamento racional, homogeneizante e concentradora de expansão do capital. O resultado é a segmentação do território e o incremento da situação de miserabilidade nas periferias e até mesmo dentro da própria cidade. Essa cidade-espaço em que os fracos subsistem, é foco de múltiplas relações espaciais estimuladoras de intersubjetivações (SANTOS, 2006).

A partir da consciência dessas relações é que os não-cidadãos podem idealizar uma nova organização territorial. Desse modo a (re) construção da cidadania dá-se por meio da construção de um novo espaço, correspondente à prática da cidadania, um espaço cidadão (SANTOS, 2007).

Deve-se entender, assim, que a cidadania plena não é apenas o aparato jurídico-institucional, ela é um estado de espírito que se aprende e se enraíza nos modos e valores pelos quais a sociedade se organiza (SANTOS, 2007). Mas os direitos e deveres que compõem a cidadania só se afirmam e se permitem ser questionados e repensados, quando instituídos em marcos legais, pois só assim é que pode atingir o todo territorial.

Não basta a simples posse da moradia, pois esta de per si não garante o direito à cidade, nem corresponde à cidadania plena. É preciso conquistar o direito ao entorno, ao acesso aos bens e serviços essenciais à vida digna. Ademais, há que se considerar o modo como é concedida a moradia, pois as políticas habitacionais acabam, muitas vezes, promovendo uma pseudo-habitabilidade – e, geralmente, as moradias são desprovidas de equipamentos públicos básicos e distantes das amenidades existentes nos locais mais abastados da cidade. Nesse rumo, Santos (2007, p. 62), assevera:

A normalidade estabelecida para os pobres por definição oficial, aconselhada e defendida por pseudo-intelectuais passou a autorizar a construção de habitações tão pequenas que conduzem a toda espécie de confinamentos e promiscuidades. Na cabeça tortuosa de tais técnicos, as pessoas têm necessidades essenciais em função da classe a que pertencem. Não foram esses mesmos que traçaram ou desenharam os famosos quartos de empregada lado a lado com os quartos muito mais amplos dos patrões? (SANTOS, 2007, p. 62).

As condições precárias de submoradias e o baixo padrão de vida dos moradores de áreas de risco socioambiental são frutos de uma série de variáveis, especialmente ligadas a fatores educacionais e econômicos, que impedem aos sujeitos acesso à qualidade de vida<sup>25</sup>. É nesse contexto social que está inserida a escola, na qual se realiza a presente pesquisa. Um dos instrumentos para reverter paulatinamente esse cenário problemático é a educação de qualidade, respaldada por políticas públicas de educação capazes de possibilitar que os sujeitos-alunos, que habitam esses espaços possam, no presente, adquirir condições de um futuro melhor. E esse futuro só pode ser construído por uma educação escolar crítico-transformadora, que promova a emancipação dos sujeitos. A transformação social que se deseja passa, portanto, pela escola.

Dickmann (2010, p. 74) reforça essa assertiva:

---

<sup>25</sup> Condições favoráveis sob os aspectos econômicos, ambientais, científico-culturais e políticos, coletivamente construídas e postas “[...] à disposição dos indivíduos, para que estes possam realizar suas potencialidades: inclui a acessibilidade à produção e ao consumo, aos meios para produzir cultura, ciência e arte, bem como pressupõe a existência de mecanismos de comunicação, de informação, de participação e de influência nos destinos coletivos, através da gestão territorial que assegure água e ar limpos, higidez ambiental, equipamentos coletivos urbanos, alimentos saudáveis e a disponibilidade de espaços naturais amenos urbanos, bem como a preservação de ecossistemas naturais.” (HERCULANO, Selene C. A qualidade de vida e seus indicadores. In: Selene Herculano et al. (org.). **Qualidade de Vida e Riscos Ambientais**. Niterói: Eduff, 2000. Disponível em <<http://www.ivt-rj.net/ivt/bibli/Herculano.pdf>>. Acesso em 03/01/2012

Esta postura crítica diante um mundo mais humano deve começar na sala de aula, no cotidiano escolar, desde as séries iniciais, perpassando todo o processo escolar, avançando para a vida, de forma permanente e continuada, em vista da construção de uma consciência cidadã e, nessa perspectiva, de uma cidadania socioambiental, em que a ação individual e subjetiva corrobora os princípios da coletividade.

Entretanto, para educar é premente que o educador, além de conhecer os seus alunos deve, antes, saber de onde eles vêm, onde moram, enfim, qual sua realidade de vida, sua história e seu cotidiano. Só assim terá condições de ensinar e educar com sentido. Um docente de escola pública irá se deparar frequentemente com alunos que sequer tem o que comer, vítimas comumente de violência doméstica e quiçá, sem ter ao menos um teto para morar. Diante dessas circunstâncias, cabem algumas questões: - para que ensinar? - sob que perspectiva ensinar? - e como ensinar e educar em relação a essas situações de vida? São questões que se colocam ao educador de escolas públicas localizadas em áreas de risco socioambiental. Neste ponto, tentaremos explicitar alguns caminhos que passam pela adoção de outros paradigmas para a educação do educando oprimido pelas suas condições de vida.

## 2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREA DE RISCO: uma questão de cidadania socioambiental

### 2.3.1 Educação e a Formação Cidadã

A cidadania é uma cultura em construção histórica e a educação é fundamental para a formação cidadã dos sujeitos-alunos. De acordo com M. E. Santos (2005, p. 99): “O alheamento da educação relativamente à promoção da cidadania é uma das causas do *actual déficit* de cidadania.” A carência de reflexões e práticas cidadãs no processo educacional está especialmente relacionada a um sistema educacional que atende, próximo ou distante, ao mundo do trabalho e às demandas de emprego – dado o fenômeno da globalização econômica, que exige uma qualificação da força de trabalho, tendo como base princípios e valores do pensamento mecânico-produtivista do Positivismo, que emergiu na sociedade

industrial desde o século XIX. Tal ideologia advoga a ideia de que o progresso científico equivale ao progresso técnico que, por sua vez, é igual a desenvolvimento econômico e que se iguala a progresso sociocultural, em que a ciência e a tecnologia garantem o bem-estar social e a felicidade de todos, resolvendo os problemas da realidade sem medir a repercussão e as consequências negativas advindas dessa forma de pensar o mundo e agir sobre ele (LABEYRIE<sup>26</sup> citado por MORIN, 2002, p.125; M. E. SANTOS, 2005, p. 100; SACRISTÁN, 2002, p. 92-93).

Sob essa visão “[...] o sistema da natureza podia ser dividido em componentes isolados quase estáveis, e os objetos de estudo podiam ser separados do sujeito que os estudava. Disso resultaram uma ciência dividida em disciplinas (a base do sistema universitário) e o mito de uma ciência neutra, livre de valores, que legitima os especialistas” (FUNTOWICZ; MARCHI, 2003, p. 69). O rompimento da interdependência entre homem e natureza é uma das causas do atual cenário mundial e o porquê se revela nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2005, p, 62):

[...] é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar.

Portanto, o panorama de indiferença aos direitos de cidadania revela-se como fruto de um modelo mecânico-produtivista individualista, que servia e ainda serve a grupos hegemônicos, como sustentáculo do modelo capitalista de sociedade.

Entretanto, apesar dessa concepção reducionista de mundo, a partir da Segunda Guerra Mundial, especialmente desde os anos 70-80 do século XX, os países democráticos têm tentado institucionalizar a educação para a cidadania (M. E. SANTOS, 2005, p. 100). O processo de redemocratização que emerge no mundo após essa fase, faz surgir um movimento em torno da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu no Congresso Nacional Brasileiro e culminou com a promulgação da Lei 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<sup>26</sup>LABEYRIE, V. As consequências ecológicas das atividades tecno-industriais. In: MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

(MÜLLER, 2007, p. 33). Apesar da instalação de um novo regime autoritário no Brasil – a primeira ditadura dá-se com o Estado Novo entre 1937-1945 – o governo promove modificações no sistema educacional para atender à nova ordem política em conexão com o desenvolvimento econômico do país. A partir dessa Lei de Diretrizes e Bases é introduzida a ideia de cidadania como objetivo fundamental da educação:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; [...]
- b) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum [...].

E a Lei 5692/71 – reformulando a Lei 4024/61 – em seu Artigo 1º estatui:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, vigente até os dias de hoje, é reforçada a formação educacional para cidadania, enfocada nos Artigos: “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa finalidade é reforçada no Art. 22, que afirma: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Nas diretrizes relativas aos conteúdos, a mesma Lei 9394/96, em seu artigo 27, evidencia novamente a necessidade do desenvolvimento de valores relacionados à cidadania: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão [...] as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; e, por fim, determina no Art. 32 que:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Apesar de essas legislações trazerem nos objetivos educacionais a formação cidadã, conforme Saviani (1989, p.22), “[...] a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação [...]”, atrelada ao processo de desenvolvimento econômico capitalista, a serviço dos interesses da classe dominante: qualificar a força de trabalho para o incremento da produção da mais-valia. Na realidade, o Estado Brasileiro incorporou um avanço político-jurídico dos ideais democráticos, mas o modelo de gestão governamental neoliberalista dificulta o fortalecimento da democracia e da cidadania, pois o capitalismo impõe, por sua lógica própria, a exclusão social. Assim, em uma sociedade sob a autoridade do capital, a cidadania será sempre um mito, pelo menos para uma parcela considerável da população. Nesse sentido, a cidadania é uma dimensão social que necessita ser construída e conquistada, em vista da própria justiça social, urgente na contemporaneidade.

A cidadania, sob o aspecto histórico, tem-se manifestado como uma persistente necessidade humana, com conotações diferenciadas através dos tempos. (M. E. SANTOS, 2005, p. 25). Assim, o conceito de cidadania foi-se transformando no contexto das tradições, dos sistemas políticos e das circunstâncias dos períodos históricos. Cada época da história da humanidade trouxe uma contribuição para a construção desse conceito. Assim, a cidadania clássica “[...] marcada pela participação política na “coisa pública”, legou-nos a dimensão política da cidadania [...]” (M. E. SANTOS, 2005, p. 42); a cidadania moderna, relacionada à ideologia liberal, inspirada nos ideais da Revolução Francesa, legou-nos os valores universais da democracia – liberdade (contra as opressões e repressões), igualdade (contra discriminações de gênero, cor, classe e cultura) e justiça social (em defesa do princípio de igualdade de oportunidades); ainda se destaca, quanto à cidadania moderna, o legado do Estado-providência, que traz a ideia de cidadania como assistencialismo e hoje estão acontecendo – nos



debates e discursos – uma desconstrução da cidadania liberal, invocando-se a desnaturalização de direitos civis e contestando seu caráter absoluto, pondo “[...] em causa a cidadania como “lógica da protecção” em prol de uma “lógica de reciprocidade”, pela participação ativa dos sujeitos na sociedade e, nesse sentido, abrindo “[...] caminho a uma nova linha de cidadania.” (M. E. SANTOS, 2005, p. 42-43)”.

As renovações que o conceito de cidadania vem incorporando hodiernamente relacionam-se à demanda de um novo *ethos* social, cujas referências são a auto reflexividade e auto identidade. Segundo Castells<sup>27</sup> citado por M. E. Santos (2005, p. 46), [...] é através da construção reflexiva de uma “nova identidade que o cidadão se torna capaz de redefinir a sua posição na sociedade e de provocar a transformação de toda a estrutura social”. Uma construção auto-socioconstrutivista, que não pode prescindir dos outros nem de contribuições institucionais. Isso porque a cidadania deve-se dar em todos os contextos, em espaços públicos ou privados, ou seja, o seu exercício ocorre pela adoção de princípios e práticas de relacionamentos interpessoais em todas as situações de vida.

Nesse sentido, todos devem ter reconhecida sua dignidade como seres humanos, o que no campo jurídico-político significa que todos têm direitos e deveres idênticos: “[...] cada cidadão possui os mesmos direitos jurídicos e políticos” e, nesta medida, todos podem desenvolver o “autorespeito”, que consiste na “[...] consciência da própria dignidade e certa capacidade para pô-la em ação” (WALZER, 1997, p. 286-288). Sob essa perspectiva, a importância da criação de instituições políticas e econômicas que estejam definidas e reguladas por uma concepção pública de justiça social, a fim de garantir o respeito e o pleno desenvolvimento dos cidadãos, bem como instaurar uma cooperação social que resulte em vantagens mútuas. Bartozzo, (2003) *apud* FERRAZ JR., (1989, p. 53)<sup>28</sup>, afirma que o termo justiça social “[...] em nossa tradição constitucional, deita raízes na Doutrina Social da Igreja.” Vamos encontrar este termo, na Constituição Federal de 1988, no *caput* do art. 170 e no art. 193, referente aos princípios fundamentais da ordem econômica e social: “A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre

<sup>27</sup> CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Lisboa: Gulbenkian, 2003.

<sup>28</sup> FERRAZ JR, Tércio Sampaio. A legitimidade na Constituição de 1988. In: FERRAZ JR. et al. **Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1989. p. 53.

iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da **justiça social** [...]". Já o art. 193 dispõe que "A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a **justiça sociais**." Para esclarecer a justiça social na ordem econômica e a justiça social na ordem social, Barzotto (2003) *apud* Ferraz Jr.<sup>29</sup>, expõe que:

A ordem econômica deve visar a **assegurar** a todos a existência digna conforme os ditames da justiça social. O objetivo da ordem social é o próprio bem-estar social e a justiça social. A primeira deve garantir que o processo econômico, enquanto produtor, não impeça, mas ao contrário, se oriente para o bem-estar e a justiça sociais. A segunda não os assegura, instrumentalmente, mas os visa, diretamente. Os valores econômicos são valores-meio. Os sociais, valores-fim. (grifos no original).

No contexto da justiça social, Acselrad *et al* (2004, p. 14-15) tratam da justiça ambiental como o conjunto de princípios e práticas que visam a: garantir que não recaia sobre nenhuma pessoa ou grupo social, quer seja étnico, racial ou de classe, de modo isolado e desigual, as consequências ambientais negativas decorrentes de danos ao meio ambiente, advindas de políticas públicas inadequadas, comissivas ou omissivas; permitir o acesso de todos aos recursos ambientais do país, de forma justa e equitativa, ainda que indiretamente; assegurar, de modo transparente, o acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, destinação final de resíduos e localização de fontes de riscos ambientais; informar sobre os processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos de interesse de pessoa ou grupo de pessoas indistintamente; e fomentar a constituição de entidades e associações populares, sujeitos coletivos de direitos, com vistas a serem agentes de transformação da realidade.

Nesse cenário, os valores que marcaram a cidadania moderna estão sendo reordenados em vista de valores defendidos nos dias de hoje e, nesse contexto, adotados em nossa ordem constitucional, tais como o pluralismo, a tolerância, a equidade, a participação, a solidariedade política e informativa etc. A adoção de novos valores busca garantir a conjugação dos valores da Modernidade com os da atualidade. Desse modo, os princípios de igualdade e liberdade recebem novas conotações: o direito à igualdade, cuja aplicação histórica, desde a Revolução

---

<sup>29</sup> Idem.

Francesa, evidenciava discriminação e exclusão, conjuga-se hoje com o direito à diversidade, que surge como subsidiário à igualdade; e o direito à liberdade, que se afasta da “liberdade dos modernos” – que prega a liberdade individual, uma espécie de *apartheid* social, gerando uma democracia sem participação – agora, defende a participação política dos sujeitos em prol da comunidade (M. E. SANTOS, 2005, p. 46-47).

Nessa perspectiva, a cidadania que se quer é outra relação social participativa de forças, que tem por premissa o enfrentamento de controvérsias, a violação dos direitos humanos e mudanças e negociações, as quais demandam controle, vigilância e julgamento sobre os detentores do poder formal – os governantes democraticamente eleitos. Há necessidade de um contrato que não seja de adesão (cujas cláusulas não se pode discutir, já que pré-determinadas), mas sim, de um contrato em que os direitos conquistados e os a conquistar sejam respeitados e, ainda, que as responsabilidades de cidadãos não sejam objeto de troca, de uma “caridade unilateral”, de um “favor”, típicos de uma sociedade de fundo “coronelistas”, marcada pelo assistencialismo perverso. Nessa linha de pensamento sobre a questão cidadã, a construção de um futuro comum passa pelo reconhecimento de uma identidade coletiva, que não se define apenas pela referência de um passado comum, mas que exige conhecimento e transformação do presente sob o foco da autonomia e inovação social (M. E. SANTOS, 2005, P. 47).

Arendt (2001, p. 22) esclarece que o mundo humano é comum

[...] não é idêntico à Terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral para a vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor, pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens.

Nesse rumo, a cidadania emergente ocorre em “novas escalas de tempo e espaço”, basicamente pela perda de poder do Estado-nação, ou seja, inoperância da capacidade do Estado-providência em cumprir sua missão de satisfazer as necessidades básicas das populações e garantir o respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos; do mesmo modo, também “[...] pela dinâmica dos fluxos globais e pelas redes de riquezas, informação e poder transorganizacionais”

(Castells<sup>30</sup> *apud* M. E. Santos, 2005, p. 49); e, ainda, a indefinição de fronteiras e os riscos socioambientais e político-econômicos que, em nível global, têm causado uma série de inter-relações jamais vistas anteriormente. Por conseguinte, de uma cidadania intrinsecamente relacionada “[...] à construção mítica de nações, à pertença a um Estado e a deveres militares [...]”, circunscrita tão somente à nacionalidade, passa-se a uma dimensão pós-nacional de cidadania, compreendida como cidadania da proximidade, relacionada aos fenômenos de fragmentação e cidadania planetária, dado o fenômeno da atual globalização (M. E. SANTOS, 2005, p. 48-49).

Morin (2003, p. 78), ao tratar da identidade terrena, como um dos saberes necessários à educação do futuro, nos alerta acerca do duplo imperativo antropológico: salvar a unidade e diversidade humana, na perspectiva de desenvolver “[...] nossas identidades a um só tempo concêntricas e plurais: a de nossa etnia, a da nossa pátria, a de nossa comunidade de civilização, enfim, a de cidadãos terrestres.” E, nesse sentido afirma:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro <sup>31</sup>deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

Gadotti (2009) reforça Morin, enfocando que a

[...] cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária. O conceito de cidadania planetária tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária, de que somos todos habitantes de uma única casa, de uma única morada, de uma única nação. Temos uma identidade terrena, somos terráqueos. Assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele.

---

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Bem como já do presente; cf. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Os sete saberes: necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Nesse sentido, o conceito de cidadania transnacional supera a visão estrita de cidadania nacionalista, que facilita uma política de exclusão, pois tende a ignorar a pluralidade das sociedades atuais e o número crescente “[...] de instituições políticas e sociais em que a cidadania se pode exercitar” (M. E. SANTOS, 2005, p. 49). Segundo a autora citada (2005, p. 49), “A diluição do conceito de cidadania associada ao Estado-nação fez revalorizar a cidadania ligada ao comunitarismo local e, simultaneamente, reporta-nos a uma cidadania supranacional ou pós-nacional. A aparição do local e do supranacional, como novos espaços de participação social [...]”. Ainda quanto à cidadania supranacional vale ressaltar as colocações de Derrida<sup>32</sup> *apud* Baptista (2005, p. 11-22), quanto aos imperativos éticos de uma comunidade planetária:

[...] a noção kantiana de *cosmopolitismo*, tentando agora dar a ela uma perspectiva no contexto de uma comunidade planetária que desejamos inclusiva, democrática, tolerante, solidária e pacífica. O desafio em causa passará, justamente, pela inscrição dos imperativos éticos decorrentes da necessidade de criação de uma *comunidade civil ética*, tal como foi pensada por Kant, num horizonte de cidadania marcado pelos ideais de paz e solidariedade entre pessoas e povos.

Essa supranacionalidade nos direciona ao conceito de “cidadania da proximidade”, relacionada diretamente ao princípio da responsabilidade que os cidadãos devem ter com seus locais de vida em interconexão com o mundo global. A construção de uma cidadania planetária demanda uma cidadania solidária – saber habitar a cidade, o bairro, a escola, a rede social, o país e, portanto, o Planeta. E sob essa perspectiva, é preciso estabelecer uma dialética entre cidadania local e planetária, na linha dos *slogans* “pensar global e agir local” e “pensar local e agir global” (M. E. SANTOS, 2005, p. 51-52). Isso exige uma cidadania diferenciada ou multicultural, em contraposição a uma política de homogeneização cultural, a qual impõe o pressuposto da indiferença. A cidadania diferenciada exalta a pluralidade e se assenta numa lógica dialogal, de partilha de experiências comuns e, nesse sentido, valoriza a comunicação intercultural nas relações de uma dada comunidade. Tal concepção de cidadania leva ao caminho da inclusão e da tolerância – valores fundamentais na convivência dos seres humanos no mundo contemporâneo, em nível local e global (M. E. SANTOS, 2005, p. 52-57). Há, portanto, a necessidade de

---

<sup>32</sup> DERRIDA, Jacques. **Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!** Paris: Galilée, 1997.

um esforço permanente de aproximação entre os humanos, enquanto seres em relação uns aos outros: só existo porque me reconheço no outro e vice-versa.

Neste contexto de problematização, a proximidade é uma relação de contiguidade interpessoal da experiência de contato, de sensibilidade e de vizinhança entre os seres humanos. Em tempos nos quais um enorme contingente humano vê-se, por motivos diversos, desalojado de seus lugares (o estrangeiro, o exilado, o excluído, o recém-chegado), a necessidade da cidadania da proximidade encontra sua justificação.

Nesse rumo Baptista (2005, p. 11-22) expressa uma inquietação

[...] provocada pelas grandes questões humanitárias do presente que, de modo nenhum, nos pode deixar paralisados, obriga a reequacionar os modos concretos de viver a relação de proximidade com o outro, sobretudo quando o outro se nos apresenta na figura do refugiado, do deportado, do proscrito, do perseguido, do violentado, daquele que, por qualquer razão, vê ameaçado o seu estatuto cívico e social. Daquele que tende a perder, enfim, os seus poderes reais de cidadão.

A cidadania hodierna demanda a superação do individualismo que segrega, assim como o coletivismo autoritário, que massifica. Ambos são inibidores do pacto social necessário para a solução dos problemas do cidadão, que demanda políticas em prol dos direitos de cidadania, consagrados e pensados na pluralidade de identidades – pluralidade essa que se realiza nos diferentes contextos de vida, porém num mundo comum identificador, que a una, sem a massificar; conforme Hannah Arendt (2009, p. 126):

[...] uma sociedade de homens que, sem um mundo comum que a um só tempo os relacione e separe, ou vivem em uma separação desesperadamente solitária ou são comprimidos em uma massa. Pois uma sociedade de massas nada é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros, mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles.

Portanto, a cidadania da proximidade não deve ser entendida apenas como uma ideia universal reguladora, mas como algo incorporado ao cotidiano, presente nas relações do “eu” com o “outro”, seja qual for o seu contexto de realização. É fundamental e necessário criar rotas de proximidade que propiciem a consolidação de “[...] uma geografia desenhada à medida da humanidade do homem”, exercitável no cotidiano, nas famílias, nas empresas, nos espaços de lazer, ou seja, na vida

privada e pública de cada um e de todos, buscando abranger e alcançar os espaços onde o homem exercita a sua sociabilidade (BAPTISTA, 2005, p. 11-22).

Nogueira (2009, p. 72) reforça essa ideia, na relação do sujeito com o seu contexto real:

O nível das relações estabelecidas com a realidade e a proximidade intelectual e solidária etc., que se faz com esse outro social, esse outro natural ou outro cultural torna mais rica a atitude, a ação do sujeito nesse universo da realidade, da qual ele é conhecedor e na qual pode intervir como sujeito histórico, como ator social.

Uma questão capital da cidadania é promover o direito cognitivo, isto é o direito à informação, ao conhecimento, à comunicação, à educação, à aprendizagem etc., para que o sujeito-cidadão tenha a capacidade “[...] de interferir e modificar o seu próprio mundo [...]” (MORIN, 1982, p. 219). Para tanto, torna-se fundamental uma educação emancipatória, que possibilite a autonomia cidadã, no sentido do sujeito-aluno ter condições de criar sua história, atribuindo significado as suas experiências de vida. Nesse sentido Freire (2009, p. 77) afirma que uma

Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (destaques no original)

A disjunção sujeito-objeto é um dos entraves essenciais “[...] de um paradigma mais geral de disjunção-redução, pelo qual o pensamento científico ou disjunta realidades inseparáveis sem poder encarar a sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à realidade menos complexa.” (MORIN, 1982, p. 219). Assim, dificulta-se a apreensão e entendimento dos problemas locais e globais do mundo em suas interconexões. Nesse contexto, está implicado um conhecimento científico que se afaste da “lógica da monocultura” e que valorize o entrelaçamento dos saberes e práticas científicas com os saberes e práticas não científicas, favorecendo ao sujeito-cidadão “[...] defender-se dos monopólios de interpretação, da renúncia à interpretação e de se implicar no diálogo e na solidariedade de saberes.” (M. E. SANTOS, 2005, p. 61-62).

Para tanto há necessidade de uma educação que não dissocie o conhecer do viver, ou seja, que valorize o conhecimento contextual. Buscar a interpenetração da realidade cotidiana com a ciência é fundamental para a validação das experiências construtivas de cientificação da cidadania (M.E. SANTOS, 2005, p. 63). Nesse rumo, Boaventura de Souza Santos (2003, p. 219), nos fala da importância de saber que o mundo é constituído por ações e circunstâncias concretas e isso, exige reconhecer que há diferentes mundos, conforme os diferentes sujeitos, diferentes contextos e diferentes modos de operar. Morin (1999, p. 35-38), ao focar uma educação lúcida e útil, destaca quatro dimensões a serem levadas em consideração ao analisar e interpretar a realidade complexa: o Contexto, o Global, o Multidimensional, o Complexo.

Quanto à primeira dimensão, o conhecimento dos problemas e informações-chave relativas ao mundo, necessitam ser situados “[...] no contexto e no complexo planetário [...]” (MORIN, 2003, p. 35), para se entender as questões que envolvem a realidade cotidiana; pois, as informações ou dados isolados são um recorte que não ajudam a compreender o sentido do que está sendo estudado. Portanto, é essencial situar as informações e dados em seu contexto, para que gerem significados e conhecimentos.

O global – as relações entre o todo e as partes – é mais amplo que o contexto, é a conjugação das inúmeras partes ligadas ao todo, de modo inter-retroativo ou organizacional. “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras [...] certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.” (MORIN, 2003, p. 37). Dessa maneira, numa determinada situação da realidade, é preciso ter conhecimento do todo para entender as partes e vice-versa, pressuposto que tem por base o princípio hologramático, ou seja, a presença do todo no interior das partes.

A multidimensionalidade é outro aspecto importante a ser considerado no entendimento da realidade. O ser humano e a sociedade, além de serem unidades complexas, são também multidimensionais; por exemplo, o ser humano comporta inúmeras dimensões, isto é, ao mesmo tempo biológica, psíquica, social, afetiva e racional; do mesmo modo a sociedade abrange as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras. Assim, o conhecimento pertinente reconhece essa característica multidimensional da realidade, tendo presente que cada



dimensão está inter-relacionada com a outra, de forma permanente, modificando-se constantemente.

Ademais, o conhecimento pertinente deve enfrentar o complexo:

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o ambiental), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2003, p. 38).

Portanto, a complexidade é a junção entre unidade e multiplicidade. Nesse horizonte consequencial, a educação deverá “[...] promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.” (MORIN, 1999, p. 38-39). O desenvolvimento de aptidões da mente dos educandos permite que eles possam compreender melhor as questões sobre o mundo e intervir nele de forma mais criteriosa e responsável na prevenção e resolução de problemas. Para tanto, nos dias de hoje, em vista da velocidade e aceleração dos processos complexos e aleatórios é necessário levar em consideração o princípio da incerteza; é preciso entender que o universo “[...] é o jogo e o risco da dialógica [...] entre a ordem, a desordem e a organização.” (MORIN, 2003, p. 83-84). Assim, a educação hodierna precisa voltar-se para as incertezas do conhecimento, pois existe segundo Morin (1999, p. 84):

Um princípio de *incerteza cérebro-mental*, que decorre do processo de *tradução/reconstrução* próprio a todo conhecimento. Um princípio de *incerteza lógica*: como dizia Pascal muito claramente, “*Nem a contradição é sinal de falsidade, nem a não-contradição é sinal de verdade.*” Um princípio da *incerteza racional*, já que a racionalidade, se não mantém autocrítica vigilante, cai na racionalização. Um princípio da *incerteza psicológica*: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente inconsciente. Existe, portanto, a dificuldade do autoexame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento.

Diante das incertezas inerentes à condição humana, “[...] a realidade não é facilmente legível.” (MORIN, 1999, p. 85). As ideias e teorias traduzem a realidade e podem ser equivocadas. Nesse rumo, alerta Morin, (1999, p. 86): “Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda

invisível no real.” Portanto, o conhecimento é imbricado de ilusão e de erro, sendo que nas certezas doutrinárias intolerantes encontram-se as piores ilusões; ao contrário, numa consciência de caráter incerto do ato cognitivo está a oportunidade de se chegar ao conhecimento pertinente, “[...] o que pede exames, verificações e convergência dos indícios.” (MORIN, 1999, p. 86).

Conforme este mesmo autor (2000, p. 90-94), para enfrentar a incerteza é importante levar em consideração duas questões: o desafio e a estratégia. O desafio relaciona-se à consciência da aposta, que deve ser generalizada a toda e qualquer decisão. A partir da aposta (hipótese), entra em cena a estratégia, momento em que se elaboram cenários de ação e se examinam as certezas e as incertezas de uma determinada situação – as probabilidades e improbabilidades. É importante considerar a prudência, a audácia e o diálogo entre fins e meios, tendo como base o contexto do que se está analisando. Além disso, na estratégia deve-se considerar as complexidades inerentes às próprias finalidades previstas, ou seja, que a estratégia possa ser modificada durante a ação, em função dos imprevistos, de informações novas etc. Portanto, “[...] tudo que comporta oportunidade comporta risco [...]”, e vice-versa, de modo que na incerteza, no inesperado e no improvável, tudo é possível: “[...] saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável”.

Em geral, agimos no intuito de evitar as incertezas que incomodam, quando o necessário é aprender a dialogar com elas. Desse modo fazemos uso do que sabemos não apenas para removê-las, mas também para ocultá-las. O que conhecemos é uma perspectiva de conhecimento, entre outras, e limitado pelas circunstâncias concretas nas quais foi gerado. Somos obrigados a reconhecer, entretanto, que a tendência ao que nos é familiar e confortável é própria do modo de vida prático-utilitário no cotidiano. No mundo da ciência, a disciplinarização do saber também favorece a busca do confortável. Assim, a busca do que nos é familiar é um obstáculo a superar, bem como a aprender solidariamente, pois nos protegemos contra o diferente e o divergente. Atualmente, muito se fala em aprender a aprender. Que não se trate, porém, de compreendê-lo como um desafio individual. Importa aprender a aprender solidariamente: colocar-se em vigília contra a sedução da certeza, bem como de distorções decorrentes do individualismo. Deste modo, deve-se fugir do “[...] hábito de cair na tentação da certeza [...]” (MATURANA, 2001, p. 22). A humildade que decorre dessa necessidade nos obriga à convivência de pontos-de-vista diferentes na convivência com o outro. É essa condição que nos

compromete: “Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento.” (MATURANA, 2001, p. 270).

Tais dimensões e princípios possibilitam um diálogo problematizador entre educando e educador, tendo como ponto de partida problemas reais, os quais devem ser pensados contextual e multidimensionalmente em suas relações, locais e globais. Portanto, a problematização do conhecimento em conexão com a realidade concreta é fundamental, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la, na linha da cidadania cognitiva como enfoca M. E. Santos (2005, p. 68):

[...] a necessidade de uma cidadania cognitivamente reforçada – uma cidadania mais científica. Uma cidadania que não negue “*tout-court*” o conhecimento científico e as práticas científicas mas certas formas imperialistas de “conhecimento regulação” e de práticas tecnocráticas que nos são impostas e que criam necessidades artificiais em lugar de contribuírem para satisfazer necessidades básicas. É pelo conhecimento que o cidadão pode reassumir um certo controlo social sobre os produtos do conhecimento.

Dessa maneira, o conhecimento é importante na medida em que melhora a condição humana e com a qual podemos forjar a cidadania, associando-a à reificação dos direitos sociais, pessoais, ambientais e culturais. Nesse rumo é essencial, antes de tudo, aprender a ensinar cidadania como cultura em construção, que se dá por intermédio da educação. Cidadania e educação são faces da mesma moeda, uma não existe sem a outra, uma é *conditio sine qua* da outra. Essa premissa encontra respaldo na Lei nº 9394/96, artigo 2, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando a obrigatoriedade do ensino para o exercício da cidadania.

Numa educação para a cidadania há que se ter em mente a perspectiva dialética de presente, passado e futuro; assim a designação educação cidadã, traduz não somente “[...] educar para a cidadania (uma perspectiva de futuro), mas também educar pela cidadania (perspectiva de presente) e educar sobre cidadania (perspectiva cognitiva mais tradicional).” (SANTOS, M.E., 2005, p. 100). Essa educação que se propõe é comprometida com a democracia e com a pedagogia dialógica, auto-socioconstrutivista e emancipatória.

Nessa perspectiva, uma educação cidadã não se reduz a um pacote de direitos e deveres gerais, abstratos nem a uma prática sem reflexão; mas a partir de contextos múltiplos (políticos, jurídicos, educacionais, econômicos, sociais, culturais,

locais, globais etc.), uma educação que favoreça o pensar, o exercer e o exercitar os direitos humanos constitucionalmente protegidos, questionando as barreiras que impedem seu gozo. Para tanto é fundamental que as escolas, além de explicitar e refletir sobre cidadania, desenvolvam atos educativos democráticos, participativos, intencionais e sistemáticos com envolvimento comunitário, pois a realidade mais próxima – o lugar de vida dos sujeitos – é o *lócus* para o exercício da cidadania.

Assim, uma educação cidadã necessita de uma **educação em** ou **sobre cidadania**, no sentido de clarificar conceitos relacionados a ela e entender seus significados em diferentes teorias políticas, contextos sociais e culturais: “Requer promover a informação e a capacidade para o cidadão de se tornar capaz de se pronunciar sobre os temas fundamentais de cidadania.” (SANTOS, M.E., 2005, p. 111). Dessa maneira, envolve a aprendizagem dos conceitos de cidadania, como democracia, poder, autoridade, direitos, deveres, entre outros, no contexto da evolução histórica de cidadania e suas formas de violação na vida local, regional e nacional; envolve conhecer e desenvolver valores e atitudes de cidadania relativa aos direitos humanos, à paz, à tolerância e à solidariedade, em vista de um mundo mais justo; e, ainda, envolve conhecer diferentes formas de ações para a promoção da cidadania. Nessa linha de orientação de ensino e de aprendizagem da cidadania, torna-se importante “[...] não tratar os conhecimentos sobre cidadania como um domínio de factos objectivos, como algo externo ao indivíduo e imposto ao mesmo.” (SANTOS, M.E., 2005, p. 111); mas possibilitar que os educandos entendam que a construção de significado da cidadania e suas mudanças de conceitualizações, numa determinada sociedade, estão relacionadas ao contexto histórico, social, político e cultural e encaminhar a reflexão, com os sujeitos-alunos, no sentido de não aceitarem identidades legitimadoras, impostas pelas instituições dominantes da sociedade sobre os cidadãos. Portanto: “A produção de significado *sobre* cidadania demanda um auto-conhecimento orientado em direcção à compreensão crítica e à emancipação.” (SANTOS, M.E., 2005, p. 111). Por isso, são relevantes questionamentos, como: Por que este conhecimento? Para quê este conhecimento?

Uma educação cidadã também precisa ser desenvolvida via uma **educação pela cidadania**, ou seja, exercer a cidadania em espaços considerados democráticos. Neste caso, a educação pela cidadania desenvolve-se por meio de uma abordagem experiencial, via atividades concretas, relacionadas ao aprender fazendo, dentro e fora do espaço escolar – participação ativa e crítica em atividades

comunitárias, como nos espaços públicos, familiares, de trabalho e de lazer. Tal educação implica uma participação que vai além de uma ação ativista, exigindo reflexão em torno da cidadania, a partir da educação sobre cidadania. A realização de projetos individuais e coletivos, com intencionalidades claras, sobre interesses pessoais e gerais, no sentido de resolver problemas da escola e/ou da comunidade, está no rumo de uma educação responsável, fraterna, solidária e de autoestima na tomada de decisões. De acordo com M. E. Santos (2005, p.114): “Aprende-se a cooperar à medida em que se vão adquirindo sentimentos de solidariedade, de fraternidade e de responsabilização mútua [...] sobre matérias controversas da nossa sociedade.” Assim, educar por uma prática de cidadania é tornar os espaços públicos, como a escola, associação de moradores e outros, locais de participação de debates multireferenciais e interdisciplinares de diversos temas, que favoreçam a refletir e agir em prol dos ambientes de vida. Para tanto, é necessário que a aprendizagem se dê num clima de discussões abertas, divergentes, com liberdade de opiniões, bem como propicie a diversidade de identidades de classe, étnica, de gênero etc. Sob essa perspectiva vale chamar a filósofa Hanna Arendt<sup>33</sup>, citada por Carvalho (2007, p. 187):

O sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. A palavra política é entendida em seu sentido mais amplo, como viver e interferir em um mundo coletivo. Para Arendt, a capacidade de ação política é a expressão mais acabada da condição humana. No entender dessa importante pensadora, os seres humanos definem-se por esse conviver entre seus pares, influenciando no destino do mundo que têm em comum. A capacidade de agir em meio à diversidade de ideias e posições é a base da convivência democrática, da participação, da liberdade e da possibilidade de fazer história e criar novas formas de ser e conviver.

Uma educação cidadã ainda deve-se preocupar com uma **educação para a cidadania**, a qual engloba a educação **em** cidadania e a educação **pela** cidadania: sua finalidade é potencializar os alunos em competências e habilidades (conhecimento e compreensão, valores, atitudes e disposições), tornando-se aptos a “[...] participar ativa e sensivelmente, nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida adulta [...]” (SANTOS, M.E., 2005, p. 115) e, portanto, encorajando-se à atividade cidadã, enquanto um valor de vida. Com efeito, uma

<sup>33</sup> ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

educação para a cidadania, demanda um ensino e uma aprendizagem que criem condições para que o aluno realize uma leitura complexa e crítica da realidade, considerando nessa reflexão questões de conflitos étnicos, sociais, religiosos, entre outros e, nesse contexto, desenvolva valores e atitudes responsáveis, de cooperação, de partilha e de negociação democráticas. Para M. E. Santos (2005, p.116), as estratégias educativas, nesse sentido, convergem no esforço para fazer interagir o desenvolvimento de competências cognitivas, com o desenvolvimento de competência de outros âmbitos:

- *Desenvolvimento da capacidade cívica* – dimensão comunitária e política do desenvolvimento pessoal.
- *Desenvolvimento de competência de intervenção social* – dimensão que capacita para lidar com a diversidade cognitiva, social e cultural, na consciência de um justo equilíbrio entre direitos e deveres.
- *Desenvolvimento de competências de natureza afectiva* – para a responsabilidade, para a solidariedade, para a tolerância, para o julgamento crítico e para a tomada de decisões... (destaques no original).

Nesse aspecto, Silva (2001, p. 9-10), destaca três dimensões, quais sejam:

1. a dimensão intelectual e a informação. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento. A falta ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura "*lato sensu*", são, justamente, os mais marginalizados e "excluídos".
2. a dimensão ética, vinculada a uma didática dos valores [...] democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas especialmente através da consciência ética; formada tanto por sentimentos quanto pela razão;[...].
3. a dimensão política, desde a escola de educação infantil e ensino fundamental, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Nesse rumo, tendo por horizonte o trabalho escolar, evoca-se, em síntese, a matriz educativa orientadora apresentada por M. E. Santos (2005, p. 117):

- Educação **em** cidadania (conhecer como bom cidadão – aquisição de uma política);
- Educação **pela** cidadania (actuar como bom cidadão – desenvolvimento de competências de cidadania praticando e não apenas como produto colateral de informações);
- Educação **para** a cidadania (pensar como bom cidadão – potenciação de um conjunto de ferramentas que habilitem os aprendentes a participar activa e sensivelmente nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida adulta).

Sob essa perspectiva, a educação cidadã deve ser concebida como um eixo estratégico transversal no currículo escolar da educação básica, propiciando o desenvolvimento de sujeitos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes nos diferentes contextos da vida socioambiental. No entanto, torna-se necessário educar para atividades democráticas, desde o início da escolarização e promover o desenvolvimento da consciência do outro, estimulando o exercício da convivência solidária - capacidade de convívio social de responsabilização por si e pelo outro.

Boufleuer (2001, p. 26) afirma que a formação da consciência do educando para pensar em agir sem o outro deve ser superada por uma consciência de que agir no mundo é, sobretudo, interagir com o outro, num sentido de alteridade. Assim, a condição dialógica da educação é pressuposto para que o outro seja considerado e respeitado, já no ambiente escolar. A esse respeito, Freire (2005, p. 90) afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Portanto, é no convívio social que a palavra se faz essencial para que a mudança ocorra, sendo o diálogo condição existencial para que os sujeitos-alunos tenham a possibilidade de pensar e falar por si próprios, praticando a autonomia e o próprio desenvolvimento emancipatório. Mas esse diálogo, não é qualquer diálogo; é aquele da fala verdadeira, geradora de confiança no outro. Para Freire (2005, p. 94):

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

Assim, uma educação que estimule a cultura e a prática da democracia está relacionada à capacidade de exercício da autonomia individual, que só ocorre onde há liberdade. Nesse sentido educação e emancipação estão, conceitual e intrinsecamente, conectadas. Nessa linha destaca-se as palavras de Adorno sobre educação (2003, p. 142):

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...], mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; [...] Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma

democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A educação para a emancipação, além de contextualizar sócio historicamente e problematizar as questões da realidade, traz para o presente a análise da responsabilidade individual e coletiva frente aos desafios do futuro. Conforme Bittar (2004, p. 330):

Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar.

A escola não se esgota como único espaço de aprendizagem da cidadania, mas é o espaço responsável para sua promoção. Premente se faz a superação da distância entre docente e aluno e uma quebra do paradigma da pseudo-autoridade existente e valorizada nessa relação como cultura do antidiálogo; este é desamoroso, acrítico, sem esperança, arrogante e autossuficiente, rompendo a essencial relação de empatia e confiança entre interlocutores e, por isso, não comunica, faz comunicados (FREIRE, 2002, p.116). Para uma educação cidadã demanda-se uma pedagogia comunicativa, do diálogo, que estimule a participação e a formação da consciência sobre questões e problemas da coletividade. Para Freire (2005, p. 99):

Esta prática implica por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade*; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Lidar com a dimensão comunitária, dialogando sobre a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes, nos remete ao trabalho com a diversidade humana e, nesse contexto, à importância de abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações e que, simultaneamente, estimulem a consciência dos próprios sentimentos e emoções.

De acordo com Barth, (1990, p. 514-515), a oportunidade de aprendizado se dá principalmente nas diferenças e não no que é igual. É importante que, já na fase



inicial da formação escolar, as crianças aprendam sobre as diferenças, o respeito e o apoio mútuo.

O MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO), por meio do Programa Ético e Cidadania nas Escolas (PECEs), tem como objetivo a construção de valores na escola e na sociedade em torno da cidadania: nesse sentido, destaca que aprender a ser cidadão e cidadã é aprender agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça; é aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações.

A cidadania, por si, constitui princípio e valor fundamental na educação em geral (MACHADO<sup>34</sup> *apud* NOGUEIRA, 2009, p. 105). Assim, numa perspectiva pedagógica que tem por finalidade a educação cidadã, entende-se como essencial um trabalho com valores a serem vivenciados já nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como princípio básico a alteridade, ou seja, a capacidade de apreender e acolher o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença – implicando respeito, tolerância e solidariedade como valores essenciais ao desenvolvimento da personalidade em formação do sujeito-aluno. Tais valores têm papel importante na formação moral da criança, inclusive, no cumprimento de suas obrigações. Assim, quando a criança é formada nos valores de respeito, de solidariedade, de cooperação, de empatia etc., ela desenvolverá um senso de justiça para com os outros, que estará presente ao longo de sua vida.

A transformação social, desejada pela humanidade em alcançar uma sociedade de paz e harmonia, passa por esse encaminhamento da formação educacional – integrando as dimensões do conhecer, do pensar, do vivenciar e do atuar do ser humano. Desse modo, as pessoas podem ser orientadas, desde a mais tenra idade, a desenvolver valores sociais positivos, a fim de internalizarem concepções para uma convivência coletiva produtiva e saudável (MIGLIORI, 2007, p. 04).

Portanto, fundada na ideia de construção do sujeito pelo próprio sujeito – mediada por outros –, a educação cidadã busca engendrar “[...] identidade na diversidade, individualidade na comunidade e liberdade na solidariedade [...]” (SANTOS, M. E., 2005, p.126), apostando na construção de cidadãos criativos, solidários e autônomos e priorizando a formação do homem concreto: o cidadão participa da vida comunitária em suas diferentes realidades; ocupa de forma

---

<sup>34</sup> MACHADO, Nilson Jose. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

reflexiva os diversos espaços comunitários, onde sua voz se encontra e se soma a outras vozes no seu espaço-tempo. Neste contexto, afirma-se a Educação Ambiental, como uma dimensão educativa que favorece o desenvolvimento em valores relativos à cidadania socioambiental, tão urgente nos dias de hoje, em vista da qualidade de vida para todos.

### 2.3.2 Educação Ambiental Crítico-Transformadora

Para uma educação cidadã socioambiental é necessário o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítico-transformadora e emancipatória. Tal perspectiva educacional está relacionada a “[...] um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos sócio ambientais.” (LAYRARGUES, 2002, p.189). A educação é crítica na medida em que explicita e discute as contradições e injustiças do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e, pois, das relações sociais que nela são estabelecidas. É transformadora ao instaurar a discussão acerca do processo civilizatório em curso, promovendo a potencialidade humana de pensar outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, novas relações serão construídas entre os seres humanos e, destes, com a natureza. E é emancipatória por adotar, como valor fundamental, a liberdade na busca da autonomia dos sujeitos-cidadãos, dando destaque aos grupos vulneráveis, subjugados, oprimidos e excluídos.

A Educação Ambiental crítica difere da chamada Educação Ambiental tradicional ou conservadora, cuja prática pedagógica se estrutura no funcionamento dos sistemas ecológicos, em torno de ações orientadas a defender a biodiversidade e manter intactas áreas protegidas, dissociando a natureza da sociedade e, sob essa ótica, desconsiderando as origens sócio históricas das questões ambientais. Esse modelo educativo é parcial, reducionista da realidade e tendendo à despolitização alienada dos problemas socioambientais; caracteriza-se por propostas relacionadas a um reformismo superficial das relações sociais e de poder e, em geral, reforça situações de alienação e subordinação, supervalorizando

soluções tecnológicas e arbitrárias para com os problemas ambientais. Pouco trata, tal modelo, dos aspectos políticos da ação pedagógica e a aprendizagem fica num nível experimental – na linha de condutas moralistas – fundamentando-se, contraditoriamente, em visões holístico-espiritualistas e sistêmicas clássicas ou funcionalistas<sup>35</sup>, tendo como base o ambientalismo pragmático e as pedagogias de orientação liberal, tecnicista ou escolanovista, centradas no indivíduo. Esta vertente não se compromete em pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como polos indissociáveis na requalificação da inserção do ser humano na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade (LOUREIRO, 2006, p. 03).

Ainda para Loureiro (2006, p. 19-20)

[...] toda concepção de educação ambiental que tem por princípio que a dinâmica “natural” está descolada da social e que há uma “natureza” idealmente perfeita, fora do movimento da vida (que deve ser ensinada por aqueles que a compreenderam e copiada pelos demais), nega a vinculação educação-cidadania-participação e desconsidera a sustentabilidade como uma construção permanente e decorrente das mediações (sociais e ecológicas) que nos constituem.

A Educação Ambiental crítica, por conseguinte, é caracterizada pela politização e publicização das questões ambientais, entendidas como inerentemente sociais e históricas, pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos socioambientais e pela busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, as manifestações culturais populares e uma nova ética nas relações sociedade-natureza, pautada e construída em processos coletivos de transformação social. Para tanto, a Educação Ambiental deve ser um processo educativo permanente, que deve iniciar já nos primeiros anos do ensino fundamental, que tenha por finalidade a construção de conceitos, valores, atitudes e habilidades que possibilitem o entendimento das questões socioambientais e a atuação cidadã responsável individual e coletiva nos ambientes de vida (LOUREIRO, 2004b, p. 132).

---

<sup>35</sup> Conforme Loureiro (2006, p. 148), essas visões relacionam-se a doutrinas filosóficas originadas do romantismo ou do naturalismo do século XVIII, que se caracterizam pelo holismo organicista, explicando o *holos* “[...] como um todo absoluto e imutável ou hipostasiado das partes, que determina, num sentido unidirecional (do todo para as partes), os destinos da vida. [...] sem dinâmica concreta entre os elos relacionais.”

Sob essa perspectiva, Ordóñez (1992, p. 50-56) enfoca a Educação Ambiental como uma prática de transformação da realidade social e natural, transformação que liberta os seres humanos da sobre-exploração (de um sobre o outro) e da excessiva exploração ambiental. Que deverá estar relacionada ao desenvolvimento dos sujeitos-alunos na linha da ética da responsabilidade e fundado no fato de que os seres humanos são os únicos a agirem conscientemente no ambiente para transformá-lo e beneficiar-se dele e por isso devem ser responsáveis frente à vida, à História e a si mesmos.

A responsabilidade para com a vida significa não somente conservá-la, mas de mantê-la e enriquecê-la, tendo como base o conhecimento científico e tecnológico, em benefício de uma vida plena, com qualidade. Há necessidade de a ação humana fundar-se na sabedoria e no conhecimento a serviço da vida, entendendo que a natureza é seu sustentáculo e não apenas meio para obtenção de lucro e de aumento do capital. A Educação Ambiental nessa perspectiva tem como finalidade não só que o ser humano mude como indivíduo, mas, sobretudo que altere o modo de suas relações sociais e com o ambiente de vida, para que seja possível a manutenção de sua própria existência.

A responsabilidade quanto à história relaciona-se a uma necessária avaliação entre os erros e os acertos do passado, bem como o de repensar atitudes para salvaguardar as futuras gerações, então, é necessário que a educação desenvolva uma ética de preservar a sabedoria histórica em relação ao meio natural, bem como mudar aqueles desacertos que nossos antepassados não conseguiram superar.

E a responsabilidade referente a si mesmo, com os ambientes de vida, deve relacionar-se a outra forma de viver para satisfazer as necessidades, criando uma escala de valores. Para isso, torna-se importante a Educação Ambiental possibilitar aos educandos reavaliar as necessidades sócio individuais pautadas por um modelo econômico neoliberal produtivista e consumista, assumindo a responsabilidade não somente pelo uso do ambiente, mas também pela sua administração – um atuar que privilegie o lugar de vida, recuperando valores, especialmente o amor à terra, o respeito às pessoas e a solidariedade humana, enfim, colaboração em vista da justiça socioambiental.

Ao discutir sobre a ética socioambiental cidadã, Dickman (2010, p. 29) reafirma que ela “[...] implica os valores de solidariedade e responsabilidade,

contribuindo para a construção de sujeitos sociais críticos e de um mundo mais humano”. Destaca que a solidariedade e responsabilidade para além de constituírem deveres “[...] são hoje exigências para a sobrevivência do Planeta e dos seres humanos que nele vivem”. Martinazzo (2010, p. 205-206) complementa: “É necessário civilizar as relações entre os seres humanos e despertar uma consciência ética e política que aponte para o sentido de unidade humana e de pertencimento a uma mesma comunidade de destino que possa minimizar a crueldade no mundo.” De acordo com esse mesmo autor é necessário ao ser humano “[...] empregar, da melhor forma possível, sua pulsão para a solidariedade, para a compreensão e para o amor. [...] Junto com a luta e a esperança é necessária certa dose de resistência aos movimentos totalitários e às barbáries que se originam de um mundo industrializado [...]”, em que o valor supremo está no capital a qualquer preço – humano e ambiental.

Nogueira (2009, p. 105-107) ao apontar os valores que devem nortear o princípio de cidadania no processo educativo escolar na atualidade, faz relações com a questão socioambiental, na medida em que enfoca:

- a) cidadania e respeito à vida, à biodiversidade e à diversidade cultural;
- b) cidadania e ação responsável com o lugar, propriedade de cada um e patrimônio de todos “[...] em torno dos direitos e deveres pela qualidade de vida [...]”;
- c) cidadania e honestidade no diálogo participativo de troca de informações, conhecimentos, especialmente em relação ao esclarecimento de problemas da comunidade e possíveis soluções;
- d) cidadania e prudência nas decisões e ações frente a prejuízos socioambientais dos espaços de vida;
- e) cidadania e tolerância na convivência com o outro, em suas diferenças sociais, étnicas e culturais;
- f) cidadania e solidariedade nas relações coletivas quanto à manutenção e conservação, ao enriquecimento dos espaços de vida e à solução aos problemas socioambientais;
- g) cidadania e justiça na busca da equidade quanto “[...] às leis, normas, regras que organizam a vida em sociedade, que contribuem para a gestão sustentável do lugar de vivência [...]”, respeitando-se direitos e deveres no cumprimento das obrigações sociais e ambientais;

- h) cidadania e verdade – posicionamento crítico como reflexão-ação na forma de ver, entender e agir na realidade, visando à transformação; ou seja, a verdade enquanto uma das dimensões da cidadania é “[...] práxis humana transformadora da realidade ao transformar aquele que pensa e questiona as suas verdades e as verdades dos outros;” e;
- i) cidadania e civismo ao assumir e comprometer-se com o lugar, com o país, no cuidado com o patrimônio natural e sócio histórico, no interesse pelas questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais, em vista da participação ativa na sociedade, com responsabilidades a serviço da comunidade.

A cidadania é uma cultura que implica, segundo Nogueira (2009, p. 108), o “[...] desenvolvimento de uma nova ética, num novo modo de viver as relações sociedade-espço e sociedade-natureza [...]”; e, sob essa ótica, uma cidadania responsável pela forma de “[...] organizar, administrar e atuar no espaço-lugar onde se vive e habita, com repercussão em outros âmbitos escalares, como: a cidade, o Estado, o País, enfim, o mundo.”

Nessa linha de reflexões, o que se anseia na Educação Ambiental crítica é a transformação do mundo a caminho da sustentabilidade socioambiental, a partir da formação de cidadãos comprometidos e participativos que resistam e superem – em prol da qualidade de vida no Planeta – o atual modo civilizatório, pernicioso e predatório. Nesse horizonte, a essência da EA crítico-transformadora é revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas quanto às estruturas sociais, isso quer dizer trabalhar criticamente a educação para a superação das relações sociais vigentes e dos padrões dominadores que caracterizam a realidade atual.

Torna-se, então, fundamental uma abordagem de conteúdos socioambientais que permeiem as áreas de ensino, de modo transversal, ou seja, de acordo com os PCNs-Meio Ambiente e Saúde:

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos [...] pela própria natureza dos seus objetos de estudo. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte ganham importância fundamental por constituírem

instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre meio ambiente. (BRASIL, 2000, p. 49).

A partir do entendimento de meio ambiente, enquanto resultado complexo das relações entre a sociedade e o meio natural, nas quais se estruturam os processos históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e biofísicos, na concretude de espaço e tempo, os conteúdos ambientais dizem respeito a essa dinâmica e, portanto, envolvem especialmente três dimensões (CARNEIRO, 1999, p. 84-85):

- a) as dinâmicas da natureza quanto às interações ecológicas, enquanto estruturas básicas das condições de vida (ciclos da vida, cadeias alimentares e inter-relações dos elementos biofísicos na biodiversidade e equilíbrio dos ecossistemas);
- b) as relações sociais e, nesse contexto, as relações sociedade-natureza, ou seja, as interações ecossociais; sob essa dimensão ressaltam-se: as interferências antrópicas sócio históricas e atuais e os impactos socioambientais positivos e negativos, decorrentes da exploração indiscriminada dos bens naturais e humanos, desde o entorno imediato a lugares mais remotos; as tensões e conflitos de centralidade entre países, regiões, espaços urbanos e rurais e no próprio espaço urbano – áreas de risco; as questões políticas, sociais e econômicas que desencadeiam essas tensões e conflitos – a degradação da natureza, a poluição, a padronização cultural e ideológica, a exclusão social, a concentração de renda e a apatia política; as especificidades locais e regionais sob os aspectos socioculturais (práticas e saberes, os bens históricos) e naturais (peculiaridades biofísicas) e as mudanças que acontecem em relação a esses aspectos sob influência, especialmente, da globalização econômica em conexão com a qualidade de vida e as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado; enfim, os problemas estruturais da sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida;
- c) as dinâmicas de sustentabilidade socioambiental que dizem respeito às interações de manutenção qualitativa das condições de vida, desde escalas locais a globais, como o uso adequado do solo quanto a

desmatamentos, insumos, locais de moradia etc., das águas superficiais e subterrâneas – a questão da potabilidade; o controle do ar; o tratamento de detritos e reaproveitamento de materiais produzidos (recuperação e nova destinação de objetos usados, bem como técnicas apropriadas de reciclagem); o atendimento eficiente dos serviços públicos – saúde, educação, lazer, saneamento básico, segurança, transporte, moradia e o conhecimento da legislação sob os aspectos socioambientais etc.

Essas dimensões conteudinais exigem, conforme Nogueira (2009, p. 107), saber “[...] ver e entender o que ocorre, como ocorre, o que é feito e como é feito, o que é decidido e como é decidido [...]” nos espaços de convivência, para se pensar nas possibilidades de transformação da realidade-ambiente próxima e distante, num contexto de localidade e planetariedade. Necessário, pois, ao educador trabalhar essas dimensões de conteúdo sob o foco da complexidade, isto é, raciocinando a multidimensionalidade contextual histórica e geográfica das questões socioambientais, sob os aspectos sociais, econômicos, culturais, éticos, tecnológicos, científicos e ecológicos, em suas contradições e conflitos. Tal abordagem ultrapassa a visão fragmentada do e sobre o mundo real, imbricado por uma teia de relações. Porém, segundo Morin<sup>36</sup> *apud* Martinazzo (2010, p. 203-204)

[...] a complexidade não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável [...]. Ressalva, no entanto, que a complexidade sempre irá comportar incompletudes e interrogações mais do que respostas seguras. Sem dúvida, o desafio da complexidade do mundo contemporâneo está exigindo não apenas decisões e ações políticas, mas antes de tudo uma reforma [...] do pensamento.

Nesse porvir, Leff (2001, p. 196), remete à crise ambiental em conexão a um problema de conhecimento, sendo necessário, então, repensar o mundo em sua complexidade, o que implica um novo saber, uma nova racionalidade, “[...] que orientem a construção do mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia”. Ainda, segundo o mesmo autor, apreender a complexidade ambiental relaciona-se à “[...] compreensão do mundo que problematiza os conhecimentos e saberes arraigados em cosmologias, mitologias, teoria e saberes práticos que se encontram

<sup>36</sup> MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 266.



nos alicerces da civilização moderna [...]”. Assim, a construção de uma outra racionalidade, a ambiental “[...] se produz na desconstrução da racionalidade econômica [...] do mercado para construir outra racionalidade, fundada em outros valores e princípios, em outras forças materiais e outros meios técnicos, por meio da mobilização de recursos humanos, naturais, culturais e gnoseológicos [...]” (LEFF, 2001, p. 129).

Tal racionalidade compreende “[...] uma trama de relações de alteridade, [...]” em que se reconfiguram o ser e suas identidades “[...] através do saber, de atores sociais mobilizados pelo desejo de saber e de justiça na relação social do mundo e da natureza. [...]”. (LEFF, 2010, p. 199). Este novo modo de pensar o mundo deve ser incorporado ao campo da educação, em vista da formação de sujeitos preocupados com a sustentabilidade da vida, do Planeta. Para Leff (2001, p. 130; 2006, p. 249-255), a racionalidade ambiental se constrói mediante a articulação de quatro níveis:

- a) racionalidade material ou substantiva – sistema de valores, que normatizam as ações e orientam os processos sociais embasados nos princípios da sustentabilidade de produção e consumo, ou seja, um desenvolvimento que considere o equilíbrio ecológico, a equidade social, a diversidade cultural e uma política democrática, em prol da qualidade de vida;
- b) racionalidade teórica – conceitos em articulação com valores da racionalidade substantiva nos processos materiais que dão suporte a uma racionalidade produtiva, baseada no potencial ecológico e nos signos culturais de cada região e de distintas comunidades;
- c) racionalidade técnica ou instrumental – criação de elos funcionais e operacionais entre as metas sociais e as bases materiais do desenvolvimento sustentável, por meio de tecnologias adequadas, de procedimentos jurídicos em vista da defesa dos direitos ambientais, de políticas que legitimem a transição para a racionalidade ambiental, tendo como fundamentos os princípios das racionalidades substantiva e teórica;
- d) racionalidade cultural – sistema de significações que produzem as identidades diferenciadas de formações culturais de povos e comunidades locais, dando coerência a suas práticas sociais e

produtivas e estabelecendo a singularidade de racionalidades ambientais heterogêneas, que não se submetem à lógica ambiental geral.

Sob esse foco, o desafio da prática educativa está em organizar o ato pedagógico na perspectiva de se descortinar o real em sua complexidade – além do aparente –, para o desenvolvimento, pelo sujeito-aluno, de uma racionalidade ambiental a partir de seu contexto de vida. Nessa orientação, tem foco a importância da reflexão dialógica sobre os problemas socioambientais da realidade de vida dos educandos, num processo dialético de ação-reflexão (*práxis* pedagógica) para a construção coletiva do conhecimento da realidade, projetando ações locais cidadãos – pois, os conteúdos socioambientais terão sentido e significado ao sujeito-aluno desde que lhe permitam uma emancipação transformadora do mundo. Conforme palavras de Freire (1988, p.67):

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Assim, os temas emergentes da vida cotidiana dos educandos e do entorno das escolas fazem parte do mundo a ser problematizado em sala de aula, tendo-se presente que a cotidianidade, lugar em que a pessoa habita e ocupa, é ponto concreto a partir do qual se desenvolve e exercita-se a cidadania da proximidade, na interação com o outro. Portanto, educar para a cidadania socioambiental vincula-se a práticas coletivas, cotidianas, que levem em conta a realidade comunitária em que estão inseridos os sujeitos-alunos. É importante trabalhar os problemas específicos de cada comunidade em articulação às questões macro socioambientais, dada a inter-relação entre os mesmos, além de possibilitar ao aluno compreender não só os problemas que afetam diretamente sua vida, mas também os da região, do país e do Planeta (BRASIL, 2000, p. 48).

Vale também ressaltar as colocações de Carvalho (2002, p. 100-101), ao apontar aspectos na compreensão do processo interativo da comunidade com a natureza e dos problemas socioambientais: aspectos físicos relacionados à localização geográfica, às características naturais e à comunicação com outras

áreas; aspectos históricos; aspectos socioeconômicos – condições de trabalho, renda, uso do território e dos bens naturais; aspectos políticos – organização política e os poderes constituídos; as manifestações culturais – formas de expressão cultural, visões de mundo, interesses e aspirações e, por fim, os aspectos sociais – acesso a serviços sociais básicos como educação, saúde, transporte, segurança e condições de moradia. Estes aspectos têm validade na medida em que são visualizados de forma integrada, pois, segundo o autor: “É um grande erro pensar a dimensão ambiental apenas do ponto de vista territorial ou geográfico, ignorando [...]” os demais aspectos que estão indubitavelmente presentes “[...] nas relações comunitárias.”

De acordo com Guimarães (2004, p. 10), numa Educação Ambiental crítica torna-se importante criar ambientes educativos mobilizadores de processos interventivos sobre a realidade quanto aos problemas, para ser possível nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas<sup>37</sup> e propiciar um processo educativo para a cidadania socioambiental.

Ao participar do processo coletivo de transformação da sociedade, o sujeito também estará se transformando. A participação, enquanto um processo que gera interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo, promove a cidadania socioambiental e, nesse contexto, a realização do sujeito histórico, no sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo e a uma comunidade. Em face disso, é fundamental a adoção de metodologias de ensino participativo-dialógicas em todos os espaços sociais, e particularmente, em espaços comunitários vulneráveis. Paulo Freire (1981, p. 53) afirma que:

[...] somente os seres humanos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.

---

<sup>37</sup> Para Guimarães (2006, p. 22-24) “armadilha paradigmática” é a reprodução de ações educativas tradicionais que tendem a perpetuar a realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica, atrelada à visão fragmentada, reducionista e simplista da realidade; tais ações dificultam uma intervenção significativa no processo de transformação da realidade, dada a compreensão limitada da problemática socioambiental.

Nessa perspectiva, destaca-se a prática escolar interdisciplinar como um dos princípios metodológicos da Educação Ambiental que propicia a compreensão das relações de interdependência nas múltiplas e complexas variáveis das realidades sociais e ambientais (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 245), bem como conhecer as causas, as consequências e pensar possíveis soluções dos problemas relativos à realidade de vida dos sujeitos-alunos. Floriani e Knechtel (2003, p. 75) destacam a interdisciplinaridade: “[...] como a articulação de diferentes disciplinas para melhor compreender e administrar situações de acomodação, tensão ou conflito explícito entre as necessidades, as práticas humanas e as dinâmicas naturais”. Sob este enfoque, a prática interdisciplinar é “[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou seja, de diálogo entre os interessados [...]” (CARNEIRO, 1995, p. 102), que põe em confronto, respeitosamente, os diferentes saberes, dando abertura a relações dialéticas “[...] com outras interpretações possíveis, constituintes ou contra hegemônicas.” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 248).

Portanto, a adoção do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método, envolvendo integração de conteúdos e a superação da percepção fragmentária por uma concepção unitária do conhecimento que se manifesta como um fazer coletivo e solidário na organização da escola. Segundo Fazenda, (1994, p. 86-87) cinco princípios subsidiam a prática docente interdisciplinar: a humildade, ante a limitação do próprio saber, tendo coragem para superá-la; a espera, como tempo de escuta frente aos atos não consumados; o respeito, por si e pelas pessoas; a coerência, entre o que se diz e o que se faz; o desapego das certezas, buscando no compartilhamento com o outro novas possibilidades do agir e do pensar e, por fim, a reciprocidade, conducente à troca e ao diálogo com seus pares.

Uma das estratégias eficazes para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a metodologia de projetos, que se volta para além das salas de aula (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005, p. 125). Nessa concepção, os projetos são metodologicamente viáveis desde que os educadores conquistem, em seu cotidiano, a *práxis* de um ambiente educativo de caráter crítico. Para tanto é necessário conhecer e entender onde se situam cada educador e educando, considerando sua origem, cultura, classe social, comunidade e valores, de modo que a prática educativa seja simultaneamente particular e geral, específica e universal, levando em conta a diversidade na busca da igualdade e evitando um educar genérico que ignore os sujeitos concretos.

A qualidade da prática escolar quanto à Educação Ambiental, entretanto, demanda um trabalho contínuo para o alcance da formação da consciência cidadã socioambiental, pelos alunos. Mas é preciso ter presente que o desenvolvimento contínuo da Educação Ambiental *versus* o pontual, no processo educativo, não equivale a uma mera informação de conteúdos, mas é uma prática escolar voltada à formação em valores de cidadania responsável – deveres e direitos – dos educandos para com a sua realidade ambiente. Para isso, é fundamental, por parte dos educadores, uma constante reflexão e revisão sobre o planejamento e a dinâmica do ensino e seus resultados – ou seja, uma coerente prática de avaliação. E sob este aspecto, na Educação Ambiental escolar, a importância do professor estar atento aos indicadores de desenvolvimento cognitivo-afetivo do sujeito-aluno, em relação aos conhecimentos socioambientais e às atitudes e condutas em prol do meio ambiente (CARNEIRO, 2007, p. 193-194).

Nessa linha de reflexões, a prática escolar de Educação Ambiental proposta tem como premissa: “A concretização do sonho da concidadania planetária passa pelas instâncias que coordenam, controlam e executam o processo da educação escolar em seus diferentes níveis” (MARTINAZZO, 2010, p. 203) – desde os primeiros anos da escolarização. Sob essa ótica, o próximo item enfoca a importância da formação cidadã socioambiental nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 2.4 A CRIANÇA E A FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ

As crianças e os jovens de hoje são diferentes do passado, porque vivem em sociedades diferentes e porque os olhamos de maneira diferente [...].  
(SACRISTÁN, 2005, p. 23).

Em passado não muito distante, nosso País não reconhecia direito algum da criança.<sup>38</sup> A primeira legislação acerca dos menores do Brasil foi o Decreto 17.943-A – denominado Código Mello Matos e publicado em 1927, referindo-se particularmente ao destino de menores infratores que tinha por fundamento a

---

<sup>38</sup> Pela lei 8069/90, Art. 2º - Considera-se criança “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

doutrina da situação irregular e, nesse sentido, seu foco não era os direitos das crianças. Segundo Cunha (1996, p.98), “[...] os menores considerados em situação irregular passam a ser identificados por um rosto muito concreto: são os filhos das famílias empobrecidas, geralmente negros ou pardos, vindos do interior e das periferias”. Após o fim da Segunda Guerra, a ONU publica dois documentos: em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem e, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança<sup>39</sup>, a partir dos quais emerge a base para a doutrina da proteção integral, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, merecedora de proteção e cuidados especiais. Nessa Declaração foram estabelecidos diversos princípios, entre os quais se destaca o de número VII:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral.

Sob a tendência protetora da criança floresceram no mundo políticas visando a resguardar seus direitos, como o Pacto de São José da Costa Rica<sup>40</sup> em 1969, estabelecendo em seu Artigo 19, que “Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado.” E as Regras Mínimas de Beijing<sup>41</sup> em 1985, em que se reconheceu:

[...] que os jovens, por se encontrarem ainda numa etapa inicial do desenvolvimento humano, requerem uma atenção e uma assistência especiais, com vista ao seu desenvolvimento físico, mental e social, e uma proteção legal em condições de paz, liberdade, dignidade e segurança.

De acordo com essa tendência, no Brasil, a Constituição de 1988 institui o direito infanto-juvenil, no artigo 227:

---

<sup>39</sup> Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos>. Acesso em 19/09/2011)

<sup>40</sup> Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.

<sup>41</sup> Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing – Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...].

Com o objetivo de regulamentar e implementar o sistema da proteção integral da criança, previsto na Constituição, foi promulgada a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Seu artigo 1º dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo que ambos gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades e facilidades em vista do desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade – direitos de cidadania, considerando sempre a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).<sup>42</sup>

Essa concepção da criança, como pessoa e sujeito de direitos, fundamenta o entendimento de que no processo escolar, desde os anos iniciais, deva ser vista sob “[...] várias circunstâncias: como pessoa, numa faixa etária peculiar, um sujeito em construção – sujeito-projeto, uma pessoa que habita e vive num mundo multicultural, complexo e dinâmico, enfim, uma pessoa com múltiplas experiências.” (NOGUEIRA, 2009, p. 46).

Sob o foco da criança ser uma pessoa que está numa condição peculiar de desenvolvimento, Charlot (2005, p. 56) afirma: “A cria do homem nasce inacabada, imperfeita, [...]. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído.” E a Educação tem um papel fundamental na autoconstrução do sujeito, na medida em que socializa o conhecimento com sentido, ou seja, estabelece relações com o mundo, com os outros e – por essência –, à cidadania no contexto da realidade-ambiente, foco deste estudo. Nesse aspecto, o processo de escolarização é um tempo de vida do aluno-criança de relação com o saber e com o aprender, num movimento em que, ao mesmo tempo, o sujeito se constrói construindo o mundo, partilhado com os outros (CHARLOT, 2000, p. 72; 2001, p. 25). E, sob essa perspectiva, Sacristán (2005, p.14) complementa: “A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”.

---

<sup>42</sup>Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 20/09/2011.

Para ampliar esse entendimento, é necessário responder à pergunta: - o que é ser aluno enquanto criança? Para tanto é importante considerar três aspectos: as condições em que as crianças vivem, levantando os modos como são tratadas na vida cotidiana e nas instituições que frequentaram e que frequentam; ter presente que essas práticas do dia-a-dia das crianças relacionam-se a outras mais globais do funcionamento da sociedade – tipo de governo, formas de produção e trabalho, distribuição de riqueza, tecnologias de comunicação, práticas de direito, mudanças na estrutura familiar, papel que a escola tem em cada momento sócio histórico etc.; e por fim, considerar desde as crenças de senso comum que governam a vida cotidiana até o que as disciplinas curriculares proporcionam a crianças e jovens, analisando os modelos de representações ideais que existem na sociedade em relação aos sujeitos nessa etapa da vida (SACRISTÁN, 2003, p. 13).

Como afirma Sacristán (2005, p. 21), “As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo as categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos”. Assim, o que terá sentido no universo escolar em relação ao aluno, será apenas sob o ponto de vista do adulto. No entanto, essa perspectiva pode ser vista em seu inverso, isto é, considerar a criança-aluno como uma voz singular e específica; isso é fundamental, uma vez que: “O conhecimento que as escolas selecionam e as formas de aprendê-lo que se favorecem estão mediados pela ideia que se tem de quem é sujeito da educação [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 203).

Nesse sentido dois posicionamentos teóricos apresentam-se para enxergarmos a criança: o ambientalismo, mais dinâmico e o determinismo, mais estático e fechado. Segundo Sacristán (2005, p. 32), a teoria determinista funda-se numa “[...] crença que, quando se refere aos seres humanos, implica considerar que o que cada um é ou pode ser, está dado ou será produzido de uma determinada maneira e que pouco podemos fazer para evitar ou reconduzir o curso dos fatos”. Já para o ambientalismo, existe segundo o mesmo autor (2005, p. 32), “[...] a possibilidade de que o mundo exterior, a ação sobre os demais e os estímulos do meio ou da cultura contribuam para “criar” o interior de cada um.” Dessa forma, enquanto o ambientalismo acredita que nós nos construímos, o determinismo considera que essa construção está preconcebida.



Nogueira (2009, p.58), baseado em Sacristán<sup>43</sup>, escreve:

[...] quando já se tem uma concepção predeterminada do que venha a ser o aluno no universo escolar – professores, gestores, especialistas delegam ao aluno uma ideia já determinada do que é e do que vai ser, do que sabe e do que não sabe, do que aprende e do que não aprende, do que pode e do que não pode fazer e viver, ao longo de seu tempo no espaço escolar [...].

Assim, importa considerar que as crianças-alunos têm uma história de vida que as precedem; então, como afirma Nogueira (2009, p. 47-48), é necessário e prudente questionar “[...] quem é o sujeito-aluno no espaço escolar? [...]” e, a partir dessa pergunta básica, continuar: o que ele pensa? O que sente? Com o que sonha? O que pensa sobre as práticas escolares? Buscar saber quem são e como pensam os alunos, deve ser princípio fundamental de uma escola-cidadã que se preocupa e se ocupa com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como base: “Conhecer os alunos, as representações sociais e os saberes que trazem é a primeira tarefa do professor de qualquer disciplina.” (PONTUSCHKA, 2005, p. 112).

Dentre as orientações teórico-metodológicas, nessa linha de reflexão, está a perspectiva de valorizar a relação escola-cotidianidade, vendo o educando “[...] como construção sociocultural e no entendimento de que tal sujeito vive uma experiência social na escola, com a escola e o conhecimento [...]”. (NOGUEIRA, 2009, p. 48); e ainda, que esse olhar tem por premissa ver o aluno de forma diferente daquela proporcionada pelas teorias reprodutivistas.<sup>44</sup> Nesse sentido, a criança-aluno ultrapassa a visão de produto, de acordo com a lógica do mundo capitalista. É sujeito capaz de, a partir de ser sujeito de sua existência, “[...] fazer sua vida uma história singular” (TOURAINÉ, 2005, p. 69), agindo como ator social sobre seu ambiente de vida.

A criança-aluno integra uma rede de relações sócio históricas e culturais que contribuem para sua formação como pessoa, “[...] a partir da relação entre uma

<sup>43</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

<sup>44</sup> Conforme Nogueira (2009, p. 48): “Na sociologia clássica, mais especificamente nas teorias da reprodução, o sujeito-aluno pode ser visto como aquele que desempenha um papel social, uma função. Escola e sujeito são funcionais; o sujeito da interiorização das normas (DURKHEIM); o objeto da ideologia estatal e com a escola, aparelho dessa ideologia – reprodutor do *status quo* (ALTHUSSER); e ainda, o sujeito com um déficit cultural, necessitado de uma educação compensatória, sujeito que tem uma herança cultural e a reproduz pela inculcação, pelo hábitus (BOURDIEU).”

cultura própria e a de outros [...]” (NOGUEIRA, 2009, p. 49). E nesse sentido Charlot (2005, p. 51) complementa: “[...] as relações entre social e singular são multiplicativas, e não aditivas”. Sob esse aspecto Lahire (2001, p. 46), escreve que o sujeito-aluno é um ator plural estimulado por contextos sociais múltiplos e heterogêneos sendo, pois, o produto da experiência: “Ele participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes.” Isso implica que o educando está imerso numa trama ou rede sociocultural dinâmica e complexa, constituída por “traços de cada ambiente” (SACRISTÁN, 2005, p.35). Nesse contexto, seja na escola ou em outras relações, o aluno “[...] em processo de tornar-se sujeito de si, ser ator e autor de sua história, faz de sua ação-atuação o movimento propício para dizer-se e, ao dizer-se, intervir [...] na realidade da qual é partícipe inseparável, pois esta, ao ser construída por ele, o constrói [...]” (NOGUEIRA, 2009, p. 54); enfim, sujeito que se transforma ao transformar o meio em que vive e habita o espaço de convivência, a comunidade, a sociedade, o Planeta, atuando como sujeito-aluno-cidadão, em prol de relações sustentáveis em sociedade e com a natureza.

Sob essa ótica, a escola é um espaço potencial de experiências dos alunos em conexão com o saber, o conhecer, o aprender, o criar, o valorar atitudes, proposições e ações, desenvolvendo “[...] processos de compreensão, apreensão, apropriação do mundo, como mundo construído por sujeitos singulares [...], mas multiperspectivados.” (NOGUEIRA, 2009, p.59-61). E nesse prisma, está uma educação para a cidadania socioambiental. Ainda que a escola não seja o único espaço de aprendizagem da cidadania, ela o é por excelência; pois, nesse espaço é que a criança constrói seu conhecimento e, na medida em que a escola trabalha a cotidianidade das relações imediatas, o processo de aprendizagem se torna algo natural “[...] impermeável que é às disjunções dos conteúdos programáticos de ensino, o que facilita [...] a efetivação da educação ambiental [...]” – na perspectiva da cidadania socioambiental (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2009, p. 197).

De acordo com os PCN-Meio Ambiente (BRASIL, 2000, p. 53), a escola deverá, desde as séries iniciais do ensino fundamental, tratar da temática ambiental para os alunos compreenderem a realidade ambiente e desenvolverem posturas pessoais e sociais, que lhes permitam “[...] viver numa relação construtiva consigo

mesmo e com o meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa [...]”.

Nesse sentido, Carneiro (1999, p. 86), com base em Cuello Gijón<sup>45</sup>, enfoca aspectos conceituais que podem ser tratados desde os primeiros anos da escolaridade: no intervalo entre a 1ª. e a 2ª. séries “[...] a criança tem condições de elaborar uma *noção de meio ambiente*, passando de ideias difusas sobre meio a uma percepção do mesmo como dinâmico, no qual estão as coisas e ocorrem as vivências de cada um [...]”. A interação social, nesse momento, é fundamental para a construção de conceitos básicos, como “[...] *unidade-diversidade* ou *igualdade-diferença*, a *distribuição* de elementos no espaço e a *ordenação* de fatos em intervalos de tempo próximos à criança.”; nessa fase, as crianças desenvolvem a capacidade de categorizar, classificar as coisas de um dado meio, de acordo com suas funções e utilidades e inicialmente sentir-se como parte do meio ambiente, “[...] incluindo oposições como *vivo* e *não-vivo*, *bom* e *mau* etc., estabelecendo relações simples entre objetos e ações e situando objetos e fatos no espaço e no tempo [...]”. Nessa experiência a criança vai-se apreendendo como agente no ambiente e construindo vivências de sujeito gerador de efeitos desejáveis ou não, segundo a cultura familiar e escolar – o que representa uma primeira elaboração de uma conscientização cidadã.

Sequencialmente, no intervalo entre a 3ª. e a 4ª. séries, as crianças já se encontram num nível cognitivo capaz de construir um conceito mais elaborado de meio ambiente e, assim, paulatinamente, podem ser orientadas a entender melhor as “[...] dinâmicas ambientais (interdependências de sistemas antrópicos, biológicos e físico-químicos) e seu sentido em relação aos interesses humanos [...]”. Neste momento pode-se dar um enfoque de problemas e conflitos ambientais, causados pela ação humana e desencadeados por fatos da própria natureza (secas, inundações, concorrência entre espécies etc.). Desse modo, os alunos alcançam aos poucos compreender os processos de desequilíbrio-equilíbrio dinâmico do ambiente, sua fragilidade e finitude dos sistemas naturais, em sua relação com os processos socioeconômicos, visando ao desenvolvimento, pelos alunos, de uma

---

<sup>45</sup>GIJÓN, Augustin Cuello *et al.* **Orientaciones didácticas para la educación ambiental en Primaria**. Sevilla: Junta de Andalucía; Consejería de Educación y Ciencia; Consejería de Cultura y Medio Ambiente y Agencia de Medio Ambiente, 1992.

consciência cidadã como “[...] responsabilidade participativa e solidária para a gestão adequada das questões locais de meio ambiente.”

Portanto, a temática ambiental, desde os anos iniciais, possibilita à criança refletir sobre a sua relação com os ambientes de vida, em conexão com os outros seres. É nessa relação com o campo do vivido que a criança vai explorando o mundo, organizando e constituindo a sua consciência, como sentido de vida. E a formação dessa consciência se dá, em grande parte, no espaço da escola.

Para Nogueira (2009, p. 60), “[...] a experiência do aluno na escola é uma experiência da relação com o saber, com o conhecer, com o aprender, é uma experiência sociocognitiva, socioeducativa, portanto, formativa.” Esse espaço social deve possibilitar à criança-aluno, por meio de múltiplas atividades e relações interpessoais, fazer-se gradualmente apta a promover transformações no mundo, a caminho da sustentabilidade socioambiental.

A temática ambiental, por conseguinte, foi incluída apropriadamente como tema transversal nos currículos escolares, devendo perpassar toda a prática educacional e contar com profissionais de ensino comprometidos com a Educação Ambiental. Ademais, como afirmam Almeida, Petraglia *et al* (2009, p. 197):

Se a intertransdisciplinariedade na criança pequena apresenta-se como vantagem para o profissional, a atenção que este deve manter sobre si mesmo quanto ao verbalizado e ao não verbalizado, às atitudes, posturas, emoções e reações são imensas, já que os adultos, a organização e a dinâmica do ambiente são os referenciais imitáveis e imitados continuamente. É desta maneira que a criança formará e carregará consigo princípios, valores, a aceitação de si e do outro em confiança, como bem o diz Maturana em sua obra *Amar e Brincar* (2004), e outros dirão: transversalidade. (destaque no original).

Em vista de uma Educação Ambiental sob à dimensão cidadã, é premente a utilização de uma prática pedagógica coerente e articulada a valores. Para Nascimento (2000, p. 121), essa prática educacional deve possibilitar à criança-aluno desenvolver “[...] a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade [...]”; nesse sentido, pois abrir canais de comunicação, organização e participação que estimulem o exercício da cidadania já desde a mais tenra idade. Por isso, a promoção de processos educativos que permitam às crianças de grupos sociais excluídos e vulneráveis, aprender a exercitar a cidadania e, dessa maneira,

promoverem o desencadeamento de processos de democratização e de transformação.

A partir do raciocínio sobre informações relativas ao meio ambiente, a criança desenvolverá conhecimentos na linha de valores éticos para uma prática de vida cidadã (CARNEIRO, 1999, p. 81-83). O aprendizado deve ser prazeroso, explorando a sensibilidade, utilizando os órgãos dos sentidos, na construção do conhecimento, tendo como base o universo que ela é capaz de sentir, dele participar ativamente e conhecendo-o e admirando, possa respeitá-lo; pois a formação da consciência socioambiental acontece a partir das relações que a criança estabelece com o vivido.

Promover a educação da criança para a cidadania socioambiental requer a adoção de estratégias que, como já exposto, levem em conta a sua condição de pessoa em peculiar estado de desenvolvimento, bem como seus ambientes de vida e representações de como se relacionam com o lugar em que vivem. Nesse sentido podemos, com base em Carneiro (1999, p. 89-90), destacar algumas estratégias de trabalho escolar com pluralidade de orientação metodológica, que podem reforçar a educação para a cidadania socioambiental, propiciando intervenções mais diretas em espaços sociais imediatos e próximos da vivência e experiência dos alunos (família, escola e comunidade, bairro e cidade). Assim, pode-se considerar:

- a) os jogos didáticos: adaptam-se a trabalhos relativos ao meio ambiente, representando situações problemáticas ou de identidade – elementos da cultura local e da região de vida dos educandos; portanto, em momentos apropriados de contextos ou em sequência das atividades de ensino, segundo objetivos adequados, tais estratégias podem ser aproveitadas sob o aspecto da sua estimulação motivadora e forma prazerosa de aprendizagem escolar;
- b) as dramatizações: ações teatrais com objetivos educativos no âmbito escolar, podem também trabalhar conteúdos de meio ambiente, em momentos oportunos de uma sequência programática ou por ocasião de eventos especiais (dia da árvore, do meio ambiente, dia da água etc.);
- c) as simulações: são também uma modalidade de jogo e importantes “[...] como exercício de tomadas de decisão relativas a uma situação problemática, envolvendo desempenho real dos participantes [...] sob

uma perspectiva hipotética [...] especialmente no encaminhamento da solução de problemas reais, reconhecidos e que envolvem decisões participativas [...]”;

- d) os projetos-tarefa: atividades realizadas com e pelos alunos, individual ou coletivamente, relacionadas a algum problema socioambiental da própria escola, das famílias, da comunidade, do bairro, da cidade e até mesmo de uma região; é fundamental a atitude de compromisso dos participantes no desenvolvimento do projeto, para esclarecer e solucionar um problema ou reivindicar a solução do mesmo, via comunidade e poder público;
- e) os trabalhos de campo: podem se realizados desde “[...] visitas e itinerários de reconhecimento a levantamentos mais sistemáticos de dados [...]”, a partir do próprio espaço escolar, estendendo-se a áreas adjacentes da escola ou mais distantes; a observação direta, associada a registros de dados e/ou coleta de materiais contribui para a apreensão da diversidade de elementos do meio ambiente, suas relações, mudanças, conceitos e problemas – “[...] “o entorno pode ser o princípio ordenador da tarefa educativa” sob a perspectiva da educação ambiental.”

O planejamento e implementação de procedimentos educativos devem estar direcionados a estimular e encorajar a construção do pensamento da criança, de modo que ela seja capaz de participar ativamente na elaboração de noções e conceitos exponencialmente mais críticos sobre a realidade que a engloba – segundo Higuchi (2003, p. 207-209), “[...] estratégias que estimulem com mais propriedade na criança a transformação de um determinado conhecimento, partindo sempre de situações concretas da realidade mais próxima para as mais distantes.”

Ademais, em vista de uma educação para a cidadania socioambiental, é premente a utilização de uma prática pedagógica coerente e articulada com valores. Para Nascimento (2000, p. 121), essa prática deve favorecer o desenvolvimento da “[...] consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade”, abrindo canais de comunicação, favorecendo o exercício da cidadania, já desde a mais tenra idade. E nesse sentido, a urgência de processos educativos que permitam a

crianças de áreas carentes poderem aprender a exercitar a cidadania para que se sintam motivados a desencadear processos de democratização e de transformação.

Desse modo, a adoção pertinente de múltiplas práticas pedagógicas é uma medida sociopolítica de cidadania, visando à “[...] percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora. Através delas, é possível sensibilizar-se, indignar-se, atuar e comprometer-se.” (TAVARES, 2007, p. 491).

Nesse ponto é importante destacar a inquietação acerca dos dilemas pedagógicos que assombram os profissionais da educação, particularmente da Educação Ambiental, como alerta Higuchi (2007, p. 203):

Os dilemas pedagógicos podem ser materializados em diversas formas, mas alguns são mais inquietantes que outros. De um lado, admite-se a ineficácia de modelos universais de intervenção, mas são freqüentes os programas que, embora defendendo uma postura que leve em conta as especificidades socioambientais, acabam por adotar atividades que repetem os clichês de um determinismo puramente ecológico. De outro lado, convivemos com questões rotineiras sobre o que seria mais produtivo se abordar nesse processo e como isso deveria ocorrer, levando em consideração o contexto. Embora pareçam problemas isolados, é preciso lembrar que essas dimensões não podem ser vistas como aspectos distintos, mas elementos inseparáveis pois tanto ‘formas’ como ‘conteúdo’ constituem dimensões pedagógicas interdependentes numa intervenção educacional.

Os educadores devem, como premissa, optar por metodologias reflexivas e participativas, de modo a envolver e despertar o interesse dos educandos, sem esquecer os contextos específicos de vida de cada realidade social e ambiental. Nessa conexão, Tavares (2007, p. 491) propõe: “É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade”.

Para a validade do processo educativo é fundamental, pois, a presença do educador, motivado e adequadamente referenciado teórico-metodologicamente para não ser apenas um agente impositivo, mas sim, um coautor da mudança, da transformação que se almeja para a realidade socioambiental, já desde o local de sua vivência em perspectiva da sustentabilidade planetária.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. (DUARTE, 2002, p. 140).

Esta investigação tem por objetivo analisar o desenvolvimento da Educação Ambiental em conexão com a cidadania socioambiental, no ensino fundamental de 3ª e 4ª séries, numa escola pública estadual, situada na Vila Parolin, na cidade de Curitiba, Paraná. Em vista deste objetivo geral, a opção, dentre as possibilidades metodológicas existentes, foi pela investigação qualitativa e diagnóstica, de cunho crítico-interpretativo, na forma de Estudo de Caso (Minayo, 2003, p. 16-18).

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Justifica-se a escolha da investigação qualitativa porque esse tipo de pesquisa possibilita a “[...] compreensão de uma realidade específica, idiográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 151); e contribui para a construção do conhecimento a partir de questões reveladas pela prática pedagógica. Além disso, tal pesquisa apresenta as seguintes características: prioriza a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, ou seja, os dados são levantados por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente natural observado; é uma pesquisa predominantemente descritiva, com registro minucioso dos dados e da divulgação dos resultados; a ênfase é dada ao processo – como os fatos acontecem, ao invés de se valorizar apenas os produtos; os dados são interpretados por indução, isto é, o objetivo não é comprovar ou validar hipóteses, mas construir uma teoria sobre o objeto de estudo durante o transcorrer da investigação; as percepções, as apreensões apresentados pelos sujeitos da pesquisa quanto às questões focadas são fundamentais, pois possibilitam esclarecer as situações vivenciadas, assim como elucidar o modo como os participantes da pesquisa dão sentido e significado



ao que está sendo investigado. Sob este último aspecto, estão valores, crenças, representações, opiniões e atitudes dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51; 97; LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 6-7).

Segundo Demo (1986, p. 17), os critérios internos de cientificidade são: a coerência, que se mostra por meio de um discurso logicamente construído; a consistência, revelada pela qualidade argumentativa do discurso; a originalidade, como contribuição ao conhecimento; e a objetivação, consistente numa abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade. E o critério externo de cientificidade relaciona-se à intersubjetividade, ou seja, “[...] a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica.”; pois a compreensão de determinado objeto está conectada ao contexto em que acontece. Os fatores externos são relevantes e podem servir para e na apreensão e interpretação da questão estudada.

A presente investigação de caráter qualitativo, em forma de Estudo de Caso – enfocando uma instância singular da realidade – assume por premissas os seguintes aspectos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21):

- a) utilização de técnicas associadas para levantar os dados, como: observação, em que o pesquisador interage em níveis diversificados com a realidade pesquisada; a entrevista, que visa a investigar mais a fundo ou clarificar os fatos observados; a análise documental e o questionário, que intentam contextualizar e complementar informações sobre o objeto de estudo; com a variedade de informações o pesquisador poderá cruzar os dados e ter uma compreensão mais elaborada e completa da complexidade da realidade investigada;
- b) o pesquisador é o agente responsável pela coleta e análise dos dados, podendo alterar as técnicas utilizadas no levantamento dos mesmos, reavaliando as questões da pesquisa, seleção de outros sujeitos e revisão da metodologia, quando necessário – posto que novos elementos poderão ser detectados e acrescentados no decorrer do estudo; portanto, o foco do trabalho revela-se, fundamentalmente, no processo e não só nos resultados ou produtos obtidos;
- c) ênfase à interpretação em contexto, para compreender melhor as situações-problema, as ações, os comportamentos, as percepções e as interações das pessoas;

- d) explicitação de pontos de vista diversos e conflitantes numa determinada situação social, trazendo as divergências, bem como a própria opinião do pesquisador sobre a questão; o pressuposto fundamental é que a realidade pode ser visualizada “[...] sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.”

Conforme ainda Lüdke e André (1986, p.17)

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Nesse sentido foi escolhido o caso da Escola da Vila Parolin, ainda que parecida com tantas outras escolas públicas, mas situa-se em área de risco socioambiental e atende principalmente crianças oriundas de famílias que se encontram abaixo do nível de pobreza, situação peculiar na cidade de Curitiba.

### 3.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A definição do campo da pesquisa, na Vila Parolin – localizada em área de risco socioambiental, tem como base o estudo monográfico intitulado “Educação e cidadania socioambiental na Vila Parolin”, desenvolvido pela autora desta dissertação, em 2009, no Curso de Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR. Como já focado na introdução, a pesquisa foi realizada acerca do senso de cidadania dos integrantes da Associação de Moradores da Vila Parolin quanto aos seus direitos, deveres e práticas em conexão com as questões socioambientais de sua comunidade.

Os resultados da mesma revelaram uma concepção assistencial-paternalista de cidadania, conjugada a uma visão individualista de vida, sendo o espaço associativo da comunidade esvaziado da ideia do coletivo. Diante de tais averiguações e intentando a busca de possíveis mudanças de visão sobre a questão da cidadania, ligada à qualidade de vida, a presente pesquisa dá continuidade ao trabalho iniciado nessa comunidade, buscando investigar como as crianças moradoras desse lugar vêm sendo educadas e preparadas para o exercício da cidadania socioambiental, já que os dados anteriores demonstraram que os adultos (pais e mães) encontram-se excluídos desse exercício, bem como, de que modo os professores da escola trabalham a Educação Ambiental, em sua finalidade de promover a cidadania socioambiental.

A fundação da escola selecionada data de 1957 e se deu em atendimento aos apelos dos moradores da Vila. Contava inicialmente com quatro salas de aula, do 1º ao 4º ano primário. Em agosto de 1970 foi iniciada a construção do prédio atual, então com oito salas de aula e atendia às classes de 1ª a 5ª séries, em período diurno e noturno. Hoje o estabelecimento oferta o ensino fundamental a partir da 3ª. série, pela manhã e tarde e ensino especial no período da tarde, contando atualmente com 15 salas de aula, biblioteca, sala de informática e outras dependências administrativas, como sala de recursos e sala de apoio à aprendizagem.

No ano letivo de 2010, a escola pesquisada atendia a um total de 632 alunos, distribuídos em 24 turmas de 1ª a 8ª séries. Seu corpo funcional era composto por 17 servidores em funções de apoio técnico-pedagógico e 47 docentes em regência; desse total, 31 profissionais possuíam licenciatura plena. Segundo

dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>46</sup>, o índice da escola é 3,9 – abaixo do considerado bom: 6,0. A escola também não atingiu a meta para 2011, porém apresentou, segundo o IDEB, crescimento em relação ao ano de 2009. Encontra-se num nível de ATENÇÃO, orientada a ampliar o crescimento do IDEB para ultrapassar a meta de 2011 e cumprir a meta de 2013; nesse sentido, a escola deverá analisar detalhadamente os dados e definir um plano de intervenções pedagógicas.

Os alunos da escola estadual, na grande maioria, são crianças e adolescentes em situação de risco social, originários de famílias que não possuem emprego fixo, que lutam para sobreviver na atual situação socioeconômica. Sua principal fonte de renda advém da coleta de lixo reciclável, sendo que as crianças compartilham desta ou de outras atividades, ora “catando papel”, ora cuidando de carros, vendendo jornal nas esquinas (principalmente de madrugada), fazendo panfletagem e até mesmo pedindo esmolas (Regimento Escolar, 2007). Portanto, participam e contribuem para a subsistência familiar e, infelizmente, essa situação transforma-se num fator que interfere diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Grande parte dessas crianças convive cotidianamente com inúmeros conflitos, tanto emocionais, como financeiros. Faltam-lhes a tranquilidade, motivação e auto-estima para enfrentar os obstáculos que a vida lhes antepõe. De acordo com os dados do Regimento Escolar (2007, não paginado), não há participação das famílias dos alunos em sua vida escolar, pois:

Com relação à família do aluno desta escola, pode-se dizer que não se pode contar muito com sua colaboração, pois ela vive muito apreensiva e insegura diante da violência, pais separados, crianças abandonadas, falta de empregos, rotatividade de bairros, já que a maioria não possui casa própria. Mas o fato predominante é que os pais, numa grande proporção, tem um nível de escolaridade muito baixo e são pessoas humildes.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo envolveu os alunos, os professores, a equipe pedagógica e a direção em suas participações ativas no processo de investigação. Para tanto, foram

---

<sup>46</sup> Dados disponíveis em <http://www.portalideb.com.br/escola/237452-eeef-doracy-cezarino/ideb>. Acesso em 20 de outubro de 2012.

sujeitos da pesquisa os docentes e alunos dos anos iniciais, da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, a diretora e pedagogos da escola selecionada, a qual ainda não implantou o regime de 09 anos, por isso o uso, no texto, do termo **séries**. A seleção de 3ª e 4ª séries deu-se em virtude de que, na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, a criança já está alfabetizada, alcançando o nível cognitivo de construção de conceitos mais elaborados, porquanto, também o de meio ambiente (CARNEIRO, 1999, p. 81-83). Ademais a escolha desse nível escolar (séries iniciais) relaciona-se à necessária promoção da Educação Ambiental desde os primeiros anos de escolaridade, constituindo estratégia essencial para a formação de uma cultura cidadã socioambiental (ORDÓÑEZ, 1992; LAYRARGUES, 2002; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2000; 2009; 2011).

A participação do professor é fundamental nesse processo de pesquisa, pois lhe cabe conhecer a cotidianidade da história de vida dos alunos na relação escola-comunidade, com fundamento ético para a construção coletiva do conhecimento na busca da cidadania socioambiental (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; CHARLOT, 2005; PONTUSCHKA, 2005; SACRISTÁN, 2002; 2005; NOGUEIRA, 2009; FREIRE 2004). E a participação da equipe pedagógica e direção na pesquisa também é importante, dada a sua relevância na condução da prática escolar.

### 3.4 LEVANTAMENTO DOS DADOS

#### 3.4.1 Instrumentos da Pesquisa

[...] coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera), mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 09).

Como enfocado anteriormente, a aplicação de técnicas associadas para levantar os dados possibilita ao pesquisador compreender melhor a realidade pesquisada, validando os conhecimentos que estão sendo construídos. Em vista das questões, dos objetivos e dos pressupostos da presente pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação, a entrevista, a análise documental e o

questionário. Tais procedimentos correspondem ao que se conhece como “triangulação”, promovendo a confrontação entre dados mediante técnicas distintas – não se restringindo o pesquisador a uma fonte de dados, mas utilizando diferentes formas de levantamento das questões em estudo (MINAYO, 2010, p.102). O levantamento de dados desta pesquisa teve autorização da direção e dos docentes da escola (Apêndices 01 e 02).

A modalidade de observação foi a direta ou semiestruturada, que permite “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Com isso a observação direta possibilita acompanhar as experiências desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, apreendendo os sentidos e significados que atribuem ao que está sendo realizado e à realidade que os cerca e, ainda, o pesquisador apreende “[...] significados, muitas vezes ocultos [...]”, que não se revelam nas entrevistas ou outros instrumentos (VIANNA, 2003, p. 83). Yin (2001, p. 72) afirma que a observação é uma técnica de coleta de dados útil “[...] para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Para RICHARDSON (1999, p. 259) a observação “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado”. Por isso, a observação exige atitudes do observador, destacando a necessidade de que haja de sua parte “[...] muita atenção, humildade, honestidade intelectual e rigor metodológico” (RICHARDSON, 1999, p.260). Ele deve proceder de forma controlada, sistemática, planejar cuidadosamente o que será observado, determinando com antecedência “o quê” e o “como observar” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.25).

A observação direta, sistemática, de natureza não participante, foi realizada pela pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa, registrando os fatos, segundo um esquema previamente elaborado. (Apêndice 08).

A observação neste estudo se realizou no período compreendido entre outubro e dezembro de 2011, durante dois dias da semana, em duas turmas – uma da 3ª e outra da 4ª série, ambas do período da tarde, pelo fato desse nível escolar acontecer apenas nesse turno. Tendo por objetivo verificar as ações pedagógico-didáticas dos professores de 3ª e 4ª séries com a temática socioambiental, sob o foco da cidadania, as observações tiveram como base o seguinte roteiro de aspectos:

- a) se foi enfocada a dimensão socioambiental nas aulas e sendo, qual a abordagem (relação com cidadania e lugar de vida dos educandos) e os procedimentos metodológicos e avaliativos em relação aos conteúdos socioambientais;
- b) se houve uma preocupação em tratar a Educação Ambiental como forma de educar sobre, pela e para a cidadania socioambiental;
- c) interação entre professor e alunos (diálogo motivador, positivo, valorativo, crítico, proveitoso e conectado à realidade do aluno) e entre os alunos (diálogo respeitoso, cooperativo e questionador), de modo a estimular aulas participativas;
- d) se valores referenciais de cidadania foram tratados em sala de aula e como aparecem no dia-a-dia;
- e) manifestações das crianças quanto a compreensão, questionamentos, atitudes e ações no desenvolvimento das aulas, especialmente às questões relacionadas ao meio ambiente;
- f) potencialidades e limitações da prática escolar em sala de aula e fora da mesma.

O registro das observações foi realizado via anotações em campo e relatórios posteriores, para possibilitar a análise dos dados em sua totalidade.

Dentre as possibilidades de entrevista, optou-se pela semiestruturada, que prevê um roteiro-base, com flexibilidade de elaboração de outras questões, a partir das respostas dos sujeitos. A vantagem da entrevista decorre da interação entre a pesquisadora e participantes da pesquisa, bem como propicia a “[...] captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 33-34). Zaia Brandão (2000, p. 8) alerta que a entrevista demanda “[...] uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado [...]”; além disso, permite a captação de uma gama de gestos, entonações, ritmos e expressões corporais que acompanham ou até mesmo substituem a fala e que são importantes para a compreensão do que está sendo dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 36).

As entrevistas semiestruturadas com os docentes, alunos e equipe pedagógica foram gravadas em áudio, devidamente autorizadas (Apêndice 2). As

entrevistas com os docentes foram individuais; com os alunos foi utilizada a técnica do grupo focal, em forma coletiva e por adesão voluntária, com uma amostragem de 20% de cada turma envolvida.

A utilização da técnica do grupo focal teve a finalidade de desvelar a realidade, via diálogos e discussões sobre o que estava sendo pesquisado, havendo “[...] interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam.” (GATTI, 2005, p. 9). Tal estratégia permite captar aspectos que em outras técnicas poderiam ser difíceis de se perceber, especialmente na relação das respostas dos sujeitos em conexão com o seu contexto de vida (MINAYO, 2000, p. 109).

A realização do grupo focal contou com a participação de 29 crianças, com idades entre 08 a 10 anos, divididos em 04 grupos (A, B, C, com 07 crianças) e D, com 08 crianças.

São apresentados a seguir, o roteiro-base das entrevistas com os docentes, cobrindo os seguintes tópicos:

- a) entendimento de meio ambiente, Educação Ambiental, cidadania e cidadania socioambiental;
- b) importância da Educação Ambiental e formação cidadã pelo aluno;
- c) desenvolvimento da dimensão socioambiental na prática escolar das aulas – objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem (métodos e avaliação);
- d) relação da dimensão socioambiental com a questão da cidadania – desenvolvimento de valores relativos à prática cidadã com os alunos;
- e) conhecimentos dos problemas socioambientais do entorno escolar e tratamento dos mesmos na prática escolar;
- f) limites e mudanças necessárias para o desenvolvimento de uma educação socioambiental cidadã na escola;
- g) potencialidades para o desenvolvimento da educação socioambiental cidadã na escola.

O roteiro de tópicos para o Grupo Focal com os alunos abordou os seguintes aspectos:

- a) entendimento de meio ambiente e de cidadania;



- b) importância de aprender sobre meio ambiente e de ser cidadão de um lugar;
- c) identificação de problemas relativos a meio ambiente do entorno escolar e do lugar de moradia;
- d) mudanças que consideram necessárias ao seu lugar de vida, no sentido de superar problemas e dele ficar mais bonito e agradável;
- e) o sentido de responsabilidade em relação ao seu bairro de moradia;
- f) quem deve responsabilizar-se pelas mudanças no bairro onde mora – ações de envolvimento pessoal e coletivo nas melhorias do bairro onde vive.

No que se refere ao roteiro de aspectos relativos à entrevista com a direção e equipe pedagógica da escola:

- a) importância que atribuem à Educação Ambiental no currículo escolar;
- b) entendimento de Educação Ambiental, de meio ambiente e de cidadania;
- c) relação da Educação Ambiental com cidadania;
- d) desenvolvimento da Educação Ambiental na escola;
- e) inter-relação da escola com a comunidade;
- f) limites e potencialidades de desenvolvimento da Educação Ambiental na escola.

Com base nesses roteiros de aspectos com os participantes da pesquisa, foram elaborados os roteiros de perguntas das entrevistas, conforme Apêndices nº 3 ao 7, os quais foram validados com outros profissionais de ensino e alunos da mesma escola (docentes e alunos de outras séries). Como já observado, as entrevistas são de caráter semiestruturado e, por isso, os roteiros de perguntas foram flexíveis e sofreram modificações no momento de suas aplicações – acrescentando-se ou abstraindo perguntas, a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

A adoção da análise documental favorece a contextualização dos dados da pesquisa, quanto complementa as informações coletadas por outros instrumentos; constituem “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p.

39). Para tanto, foi analisado: - o teor do Projeto Político Pedagógico da escola selecionada, as Diretrizes Estaduais para o Ensino Fundamental – Orientações Pedagógicas para os anos iniciais de 2010, quanto às recomendações relacionadas à Educação Ambiental; - e os planos de trabalho dos docentes no que respeita, especialmente, à temática relativa ao meio ambiente.

Para complementar os dados levantados pelas entrevistas, observações e documentos, foi aplicado, aos docentes, um questionário com questões fechadas e abertas, quanto a: dados pessoais (formação inicial e continuada – instituições formadoras e ano de realização e conclusão; formação específica na área de Educação Ambiental – instituição, ano e carga horária; local de moradia), dados profissionais (tempo de Magistério; de atuação na escola em foco; se atua ou atuou em outra instituição de ensino; carga horária semanal e se trabalha em outra profissão; preparo das aulas) e conhecimento sobre legislação ambiental e problemas da comunidade onde está a escola.

### 3.5 TRATAMENTO DOS DADOS – Análise e Interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados teve como base o método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2010), procedimento que permite apreender os significados dos dados. Sob esse foco, a análise englobou três fases, quais sejam: pré-análise, exploração e interpretação dos dados.

Num primeiro momento foi feita a pré-análise, com organização e sistematização das informações, em vista de “[...] um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2010, p. 121). Isso implicou uma leitura dos dados obtidos pelos diversos instrumentos, com transcrição na íntegra, das respostas das entrevistas.

Na segunda fase foi realizada a exploração do material coletado, identificando-se os aspectos significativos, segundo as questões e objetivos da pesquisa, quanto: às respostas dos participantes (entrevistas e questionário); aos registros de observações e conteúdos documentais; nesta fase, foram elaboradas as categorias de análise dos conteúdos, com base na análise temática, que tem por finalidade avaliar os significados dos dados.

E a terceira fase: análise interpretativa dos dados, tendo como base o referencial teórico e outras fontes pertinentes; para cada aspecto da investigação foram realizados cruzamentos das informações, a partir dos dados levantados pelos instrumentos da pesquisa, para uma apreensão contextual dos resultados do estudo.

O próximo item tratará da análise e interpretação dos dados e, por fim, as considerações finais com a apresentação dos resultados e indicações deste trabalho.

## 4. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2011 foram levantados os dados de campo: com o pessoal escolar (docentes e equipe pedagógica), por meio de entrevistas e questionários; com os alunos (duas turmas), mediante a técnica do grupo focal; a mais, observações em salas de aula e a análise documental do Projeto Político Pedagógico-PPP e da Proposta Curricular do Estado.

A análise interpretativa dos dados teve, como base, um mapeamento dos principais aspectos levantados pelas entrevistas e por meio dos grupos focais, gerando o quadro-síntese, integrando categorias analíticas, conforme segue:

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS				Continua
1 PESSOAL ESCOLAR (PROFESSORES - P; EQUIPE PEDAGÓGICA E DIREÇÃO - EP)				
1.1 ASPECTO CONCEITUAL				
1.1.1 Entendimento de Meio Ambiente				
Profissional	Entendimento de Meio Ambiente		Categorias	
P1	Planeta		Ambiente Genérico	
P2	Tudo e necessidade de melhorar o Meio Ambiente.			
EP1	Tudo			
EP2	Tudo que nos cerca			
EP3	Tudo e planeta			
EP4	Relação homem-natureza		Relação homem-natureza	
1.1.2 Entendimento de Educação Ambiental				
Profissional	Entendimento	Importância	Relação entre EA e Ed. para Cidadania	Categorias
P1	Não sabe	Com certeza	É junto. Totalmente.	Não sabia responder .
P2	É o futuro – o ambiente é o futuro do Planeta; temos que cuidar do ambiente.	Importância nos estudos de Geografia (relevo, paisagem, cartografia).	É falar de um todo – pensar no futuro, nos descendentes.	Cuidado do ambiente sob a perspectiva da sustentabilidade
EP1	Cuidar do m.a.; preservar e dela fazer humanidade.	A escola é o meio de orientação e informações aos alunos.	Valorização do meio ambiente como uma família. Preservação.	Conscientização de conservação do ambiente
EP2	Conscientizar as crianças em cuidar das coisas, sabendo que bens vêm da natureza.	Essencial – consciência de conservação do meio.	Consciência. Cuidar do que é nosso. Pensar no próximo	
EP3	Relação com a Sustentabilidade conscientização dos hábitos no ambiente.	Muito Importante – se reflete na vida do aluno, como cidadão.	Escola é para dar conhecimento da Vida em sociedade; o desenvolvimento dos hábitos se dá pelo conhecimento.	Cuidado do ambiente sob a perspectiva da sustentabilidade
EP4	Desenvolviment o de Valores naturais,naturez a, meio de sobrevivência	Absoluta – considerar as reações do Planeta.	O cidadão só é cidadão quando ele consegue respeitar aquilo que lhe é essencial para a sobrevivência	Conscientização de conservação do ambiente

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS				Continuação		
1.1.3 Entendimento de Cidadania						
Profissional	Entendimento de Cidadania	O que é ser cidadão	Já ouviu falar em cidadania socioambiental	Acha que o tema é importante	Como é desenvolver uma educação para a cidadania	Categorias
P1	Educação.	É respeitar os outros.	Não.	Sim – não sabe explicar em qual sentido é importante.	Direcionar para a educação.	Respeito pelo outro e entorno local e global
P2	Se preocupar com o próximo; é estar atento com o que acontece aqui e em todo o planeta.	Cuidar da cidade; votar – exerce os deveres, mas não os direitos (esquece em quem votou, para fazer as cobranças).	Não.	Tudo é construtivo aos alunos - tudo é válido; não sabe explicar em qual sentido é importante.	Seria uma reformulação - um trabalho coletivo junto com o governo e as comunidades.	
EP1	É o cidadão de modo geral - meio que ele vive.					Cidadão como morador de um lugar
EP2	Consciência de responsabilidade com tudo que acontece ao redor.					Respeito pelo outro e entorno local e global
EP3	É fazer parte de uma sociedade com direitos (saúde, educação, moradia) e deveres.					Exercício de direitos e deveres
EP4	O ser humano saber conviver com o outro; Respeito pelo próximo e pela natureza.					Respeito pelo outro e entorno local e global
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL						
2.1 Objetivos						
Profissional	Objetivos a serem alcançados com os alunos	Valores fundamentais de cidadania	Valores de cidadania a desenvolver	Objetivos – relação com o lugar de vida dos alunos	Maiores problemas com os alunos	Categorias
P1	Consciência do meio ambiente; do Planeta; do lixo.	Trabalho	Todos – os alunos não têm valores; não respeitam os outros, nem a si mesmos.	Não soube responder	Violência	Educação Ambiental Incipiente
P2	Consciência de um futuro melhor, por meio de pequenas ações de cada um.	A liberdade com responsabilidade de	Respeito – os alunos não têm valores; não têm respeito um com o outro	A resposta não corresponde à pergunta.	Carência afetiva; ausência de perspectiva de vida.	

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS					Continuação		
2.2 Tratamento dos Conteúdos							
Profissional	Conteúdos considerados importantes na EA	Tratamento dos problemas ambientais nas aulas	Maiores problemas do entorno escolar	São problemas de cunho sócio-ambiental	Esses problemas são trabalhados em sala	Os conteúdos programáticos permitem trabalhar a cidadania ambiental	Categorias
P1	Não soube responder	Sempre trata. Lixo – destino ( não jogar no rio...) e reciclagem	Violência; prole numerosa	Sim	Não propriament e; conversas informais a partir do que é trazido para dentro da sala	Permitem – não dá explicações neste sentido	Educação Ambiental Incipiente
P2	Lixo – descarte	Lixo – coleta e reciclagem; se é lixo reciclável ou orgânico; destino do lixo – o que é certo e o que é errado	Favela	Sim (fala da questão social – dificuldade financeira e carência afetiva)	Sim - a questão do lixo.	Sim, são flexíveis; se trabalha o meio ambiente, a partir dos livros didáticos, de datas comemorativ as e dos conteúdos da Língua Portuguesa e Geografia	
2.3 Questões a serem trabalhadas na Educação Ambiental							
Profissional	Conteúdos considerados importantes				Categoria		
EP1	Lixo – destino (não jogar lixo no rio); doenças transmitidas pelo lixo; cuidar do ambiente do bairro – árvores, plantas; a EA está no currículo e depende do professor trabalhar essa dimensão educacional				Educação Ambiental Incipiente:		
EP2	Desenvolvimento do valor Respeito pelo que é meu e do próximo – o que é meu é também do próximo						
EP3	Lixo – reciclagem, porque faz parte do cotidiano dos alunos (o lixo é o sustento das famílias); consequências do lixo – sujeira e doenças (leptospirose – já houve morte na comunidade)						
EP4	Desenvolvimento do valor Respeito próprio e ao próximo – conscientização de si e do meio						
2.4 Atividades e Avaliação							
Profissional	Atividades desenvolvidas na EA e se envolvem questões de cidadania		Questionamentos dos alunos quanto ao cotidiano - tratados em sala de aula		Avaliação dos conteúdos de meio ambiente		Categoria
P1	Produção e interpretação de textos; conversas sobre cidadania; a Escola como um todo trabalha a cidadania		Pelo diálogo; conversas		Avaliação por testes, para verificar o entendimento do que foi tratado		Educação Ambiental Incipiente

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS			Continuação	
2.4 Atividades e Avaliação				
P2	Conversas nas aulas de Língua Portuguesa (Literatura) e Geografia (paisagens); Lixo que não é lixo; reciclagens de orgânicos; raramente envolve questões de cidadania e quando ocorre é nas aulas de História – respeito, liberdade com responsabilidade; a Escola como um todo tem a preocupação com a Educação Cidadã pelo lado social - pobreza, desestruturação familiar	Por meio de conversas, atitudes afetivas (carinho pelas crianças) e pelo exemplo, a partir de um relacionamento respeitoso com os alunos	Avaliação atitudinal, via a fala de pessoas de fora – funcionários dizendo que a sua sala é limpa.	Educação Ambiental Incipiente
EP1	Palestras, cursos, filmes, construção de cartazes, oficinas na semana cultural, projetos (Salve o Rio, plantio de pinheiros e mudas de árvores na barranca do rio); educação cidadã (valor às pessoas, a tudo que faz; a questão da preservação) é desenvolvida no dia-dia, conforme os acontecimentos e temáticas a serem abordadas em sala.			
EP2	Horta; passeios pelo entorno da escola – observando esgoto a céu aberto; coleta de lixo; Educação Cidadã é desenvolvida na medida do possível, em cada disciplina; na Geografia, preservação, água; tem um cronograma de datas – trabalhar com a água, o solo, o meio ambiente – árvores.			
EP3	Projeto não-violência (projeto vinculado à cidadania) com a ajuda de uma ONG (voltado mais aos professores de Geografia e História – 5ª. – 8ª. séries); projeto da coca-cola – garrafa Pet (os alunos trazem as garrafas e essas são trocadas por brinquedos); nas aulas de Educação Artística desenvolvem atividades artesanais, montando brinquedos; a Educação Cidadã está prevista no planejamento – têm professores que trabalham essa perspectiva educacional; outros não.			
EP4	Tentativas de desenvolver uma Educação Cidadã; os projetos não saem do papel.			
3 SITUAÇÃO DA ESCOLA				
3.1 Relação entre escola e comunidade				
Profissional	Escola-Comunidade	Categoria		
P1	É boa, aberta, mas sem interesse da comunidade.	Relação problemática entre a escola-comunidade		
P2	É boa.			

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS		Continuação	
3.1 Relação entre escola e comunidade			
EP2	A comunidade participa das reuniões para saber de seus filhos; poucos participam de cursos ou projetos; alegam estarem cansados; não valorizam a educação – mandam os filhos à escola, para não terem problemas com o Conselho Tutelar ou ficarem sem o leite (comida).	Relação problemática entre a escola-comunidade	
EP3	Não tem uma ligação forte – tinha um projeto Escola Aberta (sábados e domingos), que oferecia oficinas de trabalhos manuais para as pessoas aprenderem e terem uma renda; mas não compareciam, a não ser os alunos para jogar bola.		
EP4	Há tentativas por parte da escola, mas não há retorno da comunidade; as famílias vêm à escola para pegar o leite.		
3.2 Dificuldades no desenvolvimento da Educação Ambiental			
Profissional	Qualificação continuada dos Professores	Apoio de orientação aos docentes	Categorias
P1		Não utiliza o PPP para orientar suas aulas; no momento acha problemática a orientação do currículo para a EA, por causa das mudanças de séries para anos;	Qualificação deficiente do pessoal escolar em Educação Ambiental
P2		Não utiliza o PPP (vida é muito corrida no dia-a-dia); acredita que o currículo dá abertura para a EA – não tem certeza;	
EP1	Sim, os professores são estimulados a participar de cursos pela Secretaria, mas só participam para subirem de nível.	Orientação aos docentes – inserir a EA no planejamento – trabalhar os conteúdos nessa perspectiva da EA (destaque aos mais específicos); o PPP recebe uma atualização anual e tem em vista a qualidade de ensino, a valorização da escola, da auto-estima dos alunos;	Orientação deficiente dos docentes quanto à Educação Ambiental
EP2	Os professores são estimulados a participar de cursos, mas só se interessam se for para subir de nível; nunca tiveram cursos de EA, apenas curso de aperfeiçoamento quanto aos conteúdos das disciplinas (Matemática, Português...).	Orientação aos docentes - trabalhar a EA, especialmente em conexão com a Geografia e Ciências (água...); o PPP foi realizado com os docentes e funcionários; foi levado em consideração as características da comunidade ; o tema meio ambiente é contemplado, sendo previsto, que cada docente elabore alguma atividade.	
EP3	Existem cursos para cada Área – semana da Capacitação; falta incentivo – a escola não tem dinheiro para ofertar cursos; quando há algum dinheiro são ofertadas palestras aos docentes; o professor só pode se qualificar, se vier um substituto pela SEED.	Orientação aos docentes – colocar a EA no planejamento (atualmente não está sendo desenvolvido nenhum projeto de EA) e desenvolver atividades nesse sentido; o acompanhamento da EA na escola, é por meio de exposições de trabalhos (cartazes, escritas); o desenvolvimento da EA depende essencialmente do docente.	
EP4	A oferta de cursos de formação continuada é grande, mas os docentes, em sua maioria, participam apenas para subir de nível.	Orientação aos docentes – não orienta a EA (é outra pedagoga); resolve problemas de conflitos; não conhece o PPP.	



QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS			Continuação	
3.3 Potencialidades e mudanças necessárias para o desenvolvimento da Educação Ambiental				
Profissional	Superação das dificuldades para desenvolver a EA		Categoria	
P1	A escola não oferece condições para desenvolver a EA; colocar a EA no currículo, como obrigatório; não é previsto trabalhar a EA no PPP, nem no planejamento; depende da consciência de cada professor – ele não é obrigado a trabalhar a EA.		Qualidade do trabalho docente	
P2	Depende do professor – a escola dá as condições necessárias para trabalhar a EA – subsídios, recursos e incentivo.			
EP1	O trabalho na escola é gradativo (o resultado não é imediato), em longo prazo			
EP2	Precisa do apoio do professor – pode-se fazer algum trabalho; mas o trabalho do docente é fundamental - ele precisa ter essa consciência – ele deveria vir com essa formação inicial.			
EP3	Trabalhar com o docente no sentido dele aprofundar o tema; isso o ajudará a se sentir mais motivado para desenvolver a EA.			
EP4	A escola é o modelo para os alunos.			
4 ALUNOS- GRUPO FOCAL (ALUNOS - 3ª SÉRIE - 3-A E; DA 4ª – 4-A)				
4.1 ASPECTO CONCEITUAL				
4.1.1 Entendimento de Meio Ambiente				
Turma	Já ouviu falar em Meio Ambiente	Entendimento de Meio ambiente	Importância em aprender sobre Meio Ambiente	Categorias
3-A	Sim.	Não jogar coisas no chão, no rio – limpeza; Cuidar da natureza e do Planeta; não pode deixar água parada	Sim. Pois é bom para o planeta, natureza (para os rios...) e para as pessoas beber água limpa; não ficar com dengue.	Meio ambiente prescritivo: - ações prescritivas de cuidado com o meio, o mundo  Importância funcional/utilitarista: - proteger o meio ambiente, o planeta, o mundo
4-A	Sim.	É natureza, uma coisa saudável; é consertar o mundo; deixar o mundo limpo	Por causa do mundo – deixar o mundo limpo, o lixo traz rato, doenças; para proteger senão a gente morre – por causa do oxigênio	- Meio ambiente enquanto natureza; - ações prescritivas de cuidado com o mundo.  Importância: - proteger o meio ambiente, o planeta, o mundo
4.1.2 Apreciação avaliativa do lugar em que moram – aspectos positivos e negativos				
Turma	O que mais gostam na Vila	O que não gostam na Vila	O que precisa fazer para solucionar os problemas da Vila	Categorias
3-A	Jogar bola, brincar com amigos, tudo, soltar pipa, andar de bicicleta	Brigas, não gostam do lugar, do parque, de assalto, do tiroteio, dos bandidos, do tarado, não gostam das mortes na Vila; da venda de droga	Mais polícia; o Exército entrar na cidade; sinaleiro para parar o atropelamento das crianças	O que mais gostam no bairro: . Brincar com os amigos  O que menos gostam no bairro: . violência do cotidiano  Solução dos problemas: -policiamento e sinaleiro

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS				Continuação	
4.2 Apreciação avaliativa do lugar em que moram – aspectos positivos e negativos					
4-A	Jogar bola com os amigos na rua, brincar na chuva; ver os tiroteios – a pessoa não morre, vem o bombeiro	Briga; gangues – dos drogados (crack); tiroteio – das mortes; do lixo perto de casa – enche os bueiros; das enchentes e do cheiro	Parar de jogar lixo; prender os traficantes	O que mais gostam no bairro: - Brincar com os amigos ; - violência – apreciar o tiroteio na rua  O que menos gostam no bairro: violência do cotidiano ; - o lixo – cheiro ruim, enchente;  Solução dos problemas: - policiamento e parar de jogar lixo	
4.3 Entendimento de cidadania					
4.3.1 Entendimento de cidadão					
Turma	Ouviu falar em cidadão	O que é ser um cidadão	O que precisa para ser um cidadão na Vila.	Importância de aprender a ser cidadão	Categorias
3-A	Sim.	É ser legal, bacana, gentil; cuidar das pessoas, ajudar os outros – a vida é curta	Proteger a nossa rua, a família; cuidar do pátio, do parque, da natureza, do meio ambiente	Sim	Entendimento de cidadão: - respeito pelos outros e entorno local
4-A	Sim.	Cuidar do ambiente – não jogar coisas no chão; cuidar do bairro.	Cuidar do bairro; não jogar lixo na valeta, no rio, porque quando chove bastante, dá enchente; deixar limpo o terreno baldio; não jogar lixo para os outros – senão dá briga; respeitar o vizinho; não xingar e ofender os outros; não bater no irmão, na irmã; respeitar a professora, as serventes, a escola, os mais velhos	Fazer faculdade, trabalhar; aprende a respeitar o próximo; é importante para a vida – subir na vida; morar na cidade	Entendimento de cidadão: - respeito pelos outros e entorno local; - morador de um lugar. Importância de aprender a ser cidadão: - aprender a respeitar os outros; - subir na vida – estudo e trabalho
4.3.2 Senso de cidadania					
Turma	O que vocês podem fazer para melhorar a Vila?	O que é ser responsável	As pessoas colaboram umas com as outras	Categorias	
3-A	Furar o pneu; governar (o governador está em casa); a maioria das pessoas é ladrão; jogar o lixo nos ladrões; parar de matar as pessoas; jogar o lixo na lata, no caminhão de lixo – não no rio, no chão	Não matar os outros, não sequestrar; ajudar as pessoas; não pedir dinheiro na rua; não falar e não entrar em carros de estranhos; não ficar na rua	Não; brigam demais; bebem muito – fazem muita besteira; lá não se pode colaborar com os outros, porque eles não colaboram com a gente, batem na gente	Ações para melhoria do bairro: - jogar o lixo em lugar apropriado; - chamar a polícia; - ser violento (furar o pneu; jogar lixo no ladrão)  Ser responsável pelo bairro: - não agir com violência; - não se expor na rua  Colaboração entre as pessoas da comunidade: - não há colaboração – muita violência	

QUADRO SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS				Conclusão
<b>4.3.2 Senso de cidadania</b>				
4-A	Não; aqueles que responderam sim, parar de jogar lixo no valetão (rio), no meio da rua; a polícia tem que matar os gaiatos – o governo deve solucionar isso, porque os policiais não fazem nada, estão juntos com os traficantes	Parar de jogar o lixo na rua, no terreno baldio, mas no local certo, mandar o outro jogar na lixeira – o povo se educar; parar com os tiroteios; não jogar pedra na casa do vizinho; aprende-se ser cidadão na escola, porque aí se estuda	Não	<p>Ações para melhoria do bairro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jogar o lixo em lugar apropriado;</li> <li>- a polícia/o governo devem resolver os problemas</li> </ul> <p>Ser responsável pelo bairro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jogar o lixo na lixeira;</li> <li>- não agir com violência</li> </ul> <p>Colaboração entre as pessoas da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não há colaboração – muita violência</li> </ul>

**QUADRO 1 – SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS**  
**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS.**

A partir da categorização das respostas, pelos sujeitos da pesquisa, buscou-se interpretar o sentido e significado dos conteúdos das mesmas à luz do referencial teórico e de outras referências. A análise dessas categorias iniciou-se pelos dados referentes aos docentes e à equipe pedagógica quanto aos aspectos conceituais, às práticas pedagógicas relacionadas com a Educação Ambiental e à situação da escola como um todo, quanto ao desenvolvimento dessa dimensão educativa; e, na sequência, os dados levantados com os alunos, quanto aos aspectos conceituais, à apreciação avaliativa do lugar em que moram e ao senso de cidadania.

A análise interpretativa será iniciada pela apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, obtido por meio de questionário (Apêndice nº 3).

#### 4.1 PERFIL DO PESSOAL ESCOLAR (Professores, Equipe Pedagógica e Direção)

Das seis (06) pessoas participantes da pesquisa, duas eram professoras atuantes em sala de aula (P1 e P2) e os demais integravam a equipe pedagógica (EP - direção e pedagogos – EP1; EP2; EP3; EP4) da escola. Como característica comum dos sujeitos, detectou-se a ausência de formação específica na área de Educação Ambiental e o desconhecimento da legislação acerca do tema meio ambiente. Com exceção de um (P2) que não respondeu a questão, todos os outros possuíam nível superior; apenas um dos sujeitos participou de cursos de extensão e de pós-graduação na área de Inclusão (P-1). Dois (02) cumpriam jornada de 20

horas semanais (P1 e P2) e quatro, de 40 horas; todos trabalhavam exclusivamente com o ensino. As professoras atuavam há mais de 25 anos na educação de crianças; tinham acesso à internet e utilizavam-se de cadernos de objetivos (P2); livros didáticos e *sítes* de atividades gerais e de educação, jogos e brincadeiras (P1), no preparo das aulas; ao serem questionadas sobre os aspectos positivos e problemáticos do bairro onde está a escola, uma delas (P1) destacou somente aspectos negativos (violência, drogas, falta de cooperação das famílias no aprendizado e rendimento dos alunos); e a outra (P2) não deu resposta à questão. Os integrantes da Equipe Pedagógica (EP), com exceção de um membro que não respondeu ao questionário (EP4), faziam atendimento a pais e alunos diariamente; todos tinham sido professores antes de assumirem funções de coordenação ou direção e possuíam em média mais de 15 anos de experiência. Conheciam o bairro em que atuavam e apontaram, como aspectos positivos: a facilidade de acesso e proximidade ao Centro da Cidade (EP1; EP2) e o fato da comunidade ser participativa e batalhadora (EP3); quanto às questões problemáticas, destacaram a violência, a situação social precária da vida das pessoas (EP1); a favela (EP2; EP3) e a ausência de infraestrutura no bairro – rede de esgoto, asfalto (EP3).

## 4.2 ASPECTO CONCEITUAL

### 4.2.1. Entendimento de Meio Ambiente

<i><b>Pessoal Escolar</b></i>	<i><b>Categorias</b></i>
P1; P2; EP1; EP2; EP3	1. ambiente genérico
EP4	2. relação homem-natureza

**QUADRO 2 – ENTENDIMENTO DE MEIO AMBIENTE**

**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS.**

Como se pode ver no Quadro acima, dos seis entrevistados, cinco se referiram a um conceito de meio ambiente num sentido genérico, amplo, sem maiores explicitações – conforme fala dos sujeitos: “Meio ambiente eu acho que é

tudo né?” (P1); “Meu entendimento é no todo, né?” (EP1); “Que é um todo. É um todo. Meio ambiente é o nosso planeta aí.” (EP3). Tal entendimento de meio ambiente em sentido genérico, constitui um discurso estereotípico, expressando ideias aceitas de modo geral pela sociedade, ligadas ao senso-comum, que de acordo com Cartolano “[...] constitui um modo natural, espontâneo, pré-crítico [...]” de posicionamentos. (CARTOLANO, 1985, p. 87); assim, ficou evidente a ausência de um entendimento mais elaborado sobre meio ambiente, decorrente especialmente da falta de formação dos sujeitos quanto à Educação Ambiental. Segundo as entrevistas e os questionários, nenhum deles tinha realizado curso de formação continuada em Educação Ambiental, apenas de capacitação nos conteúdos básicos dos anos iniciais, como Língua Portuguesa, Matemática etc. Além do mais, as professoras desconheciam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conforme fala: “[...] nós não temos [...] contato. Pode até ser uma falha da gente [...], mas como é muito corrido os dias da gente [...], trabalho de manhã e de tarde pra sobreviver [...], então [...] a gente peca nisso [...], mas a gente tem consciência [...] do que deve ser.” (P2); a outra docente (P1), simplesmente respondeu “Não”. O documento prevê o tratamento dos temas ambientais, no eixo curricular “Desafios Educacionais Contemporâneos”, de maneira transversal, ou seja, em todas as disciplinas do ensino fundamental. Como exemplo cita-se a previsão da Educação Ambiental na disciplina de Matemática, de acordo com a “**Lei 07799/95 [...]**. Será abordado os problemas do desmatamento, lixo, esgoto, entre outros, através de pesquisa e construção de gráficos”(sic) (PPP, 2011, p. 62). Tão pouco tinham os sujeitos conhecimento do teor da proposta curricular do Estado sobre a educação básica (SEED, 2010) quanto à questão ambiental, a qual se insere na temática dos problemas sociais contemporâneos.

Apenas um dos entrevistados trouxe um entendimento de meio ambiente na linha relacional homem-natureza, conforme depoimento: “Essa relação homem-natureza, o homem estar na natureza, a natureza estar no homem.” (EP4). Percebe-se na entrevista, que ele destacou essa visão, aproximando-se a um entendimento mais atual de meio ambiente; possivelmente relacionado a leituras de interesse pessoal; pois, como os outros sujeitos, desconhece o PPP e a Proposta Curricular do Estado.

A compreensão de meio ambiente, sob um enfoque relacional, implica a visão de espaço complexo, enquanto resultante de relações entre a sociedade e o

meio natural, na estruturação dos processos históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e biofísicos (CARNEIRO, 1999, p. 84-85; CARVALHO, 2004, p. 37-38). Essa visão de meio ambiente compreende tanto as dinâmicas da natureza nas interações ecológicas – condições básicas da vida; quanto entre meio social e natural: interferências e impactos antrópicos sócio históricos e atuais; tensões e conflitos político-sociais, econômicos e culturais que desencadeiam os problemas socioambientais; e as mudanças das especificidades socioculturais e naturais, locais e regionais, sob influência, especialmente, da globalização econômica em conexão com a qualidade de vida e as oposições e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado.

Sob esse enfoque, o meio ambiente, enquanto espaço complexo é multidimensional, imbricado por uma teia de relações dialéticas, ultrapassando a visão fragmentada de mundo. Para Leff (2001, p. 196) a crise ambiental está conectada a um problema de conhecimento, que demanda repensar-se o mundo em sua complexidade, mediante uma nova racionalidade – a ambiental, em prol de um mundo sustentável. Trata-se, em realidade, de questionar-se conhecimentos e saberes fundados em cosmologias, mitologias, teoria e saberes práticos que se encontram nas bases da civilização moderna. Assim, a construção de uma racionalidade ambiental, funda-se na desconstrução da racionalidade capitalista, visando a outros valores e princípios, a outras forças materiais e técnicas, por meio da mobilização de recursos humanos, naturais, culturais e gnoseológicos, na linha da sustentabilidade de produção e consumo; isso requer relações de alteridade e justiça entre os homens e entre esses com o meio natural (LEFF, 2001, p. 129; 2010, p.199).

Portanto, esse novo modo de pensar o mundo precisa ser incorporado ao campo da Educação, em vista da formação de sujeitos preocupados com a sustentabilidade do Planeta. Nesse sentido, destaca-se a importância do pessoal escolar (docentes e equipe pedagógica) da educação básica ter um entendimento qualificado de meio ambiente, para que possam construir reflexões críticas com os alunos, especialmente em conexão aos ambientes de vida e, nessa perspectiva, propiciar-lhes uma Educação Ambiental cidadã, desde o contexto de seu bairro a outros contextos mais amplos.

#### 4.2.2 Entendimento de Educação Ambiental

<i><b>Pessoal escolar</b></i>	<i><b>Categorias</b></i>
EP1; EP3; EP4	1. Conscientização de conservação do ambiente
P2; EP2	2. Cuidado do ambiente sob a perspectiva da sustentabilidade
P1	3. Não soube responder

#### **QUADRO 3 – ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS.**

Quanto ao entendimento de Educação Ambiental, como se pode observar no Quadro 2, dos seis entrevistados, um (01) não soube responder (P1); três entendem-na como conscientização de conservação do ambiente (EP1, EP3 e EP4) e, os outros dois, a veem como o cuidado do ambiente sob a perspectiva da sustentabilidade (P2 e EP2).

Observa-se que o sujeito P1 não soube responder a questão, provavelmente por não ter ainda elaborado um entendimento dessa dimensão educacional, por desconhecer os documentos oficiais da escola, do Estado e do Governo Federal e, portanto, por uma falta de orientação nesse sentido; pois, de acordo com seu depoimento, apesar de considerar a Educação Ambiental importante, não conseguiu explicá-la; isso pode ter relação com seu depoimento, ao focar as dificuldades para desenvolver a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental] teria que ser uma coisa mais obrigatória. [...] Não é só [no PPP] e no planejamento [...], o conteúdo que a gente recebe, não vem [a Educação Ambiental], assim, vai da tua consciência [...] trabalhar isso [...]. Porque não que você seja obrigado a trabalhar isso, né? Eu digo, até porque eu tenho uma colega que é bióloga e ela é muito preocupada com isso e ela faz, né? Ela leva [os alunos] ao lixão, leva o negócio de reciclagem e tudo. Ela trabalha muito em cima disso.

O fato é que ainda perpassa pela prática escolar uma visão da não obrigatoriedade da Educação Ambiental no currículo. Entretanto, a Educação Ambiental está prevista desde 1981, com a publicação da Lei nº 6.938/81, que

estabeleceu as diretrizes da Política Nacional do Meio Ambiente, determinando que seja promovida em todos os níveis de ensino; esse mesmo princípio foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 225. Ademais, ainda há a lei específica a reger a matéria – Lei nº 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual afirma em seu art. 2º, que a educação ambiental deva ser “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades [...], em caráter formal e não-formal [...]”.

Essa conjuntura, emergente na pesquisa, indica uma urgência no sentido do sistema educacional, em seus vários níveis, trabalhar essa questão na formação inicial e continuada dos docentes e que, na concretude do processo educativo escolar, seja avaliado o planejamento de ensino em conexão com os documentos pertinentes à Educação Ambiental.

Na realidade, as duas categorias – conscientização de conservação do ambiente e cuidado do ambiente sob a perspectiva da sustentabilidade – expressam a Educação Ambiental no seu comprometimento com o cuidado do meio ambiente. Tal visão está diretamente relacionada ao desenvolvimento atitudinal dos educandos – finalidade da Educação Ambiental –, numa linha, porém, mais de senso comum em torno da necessidade de se cuidar dos ambientes de vida, inclusive, em vista do futuro das gerações e do Planeta. Assim, como em relação ao entendimento de meio ambiente, parte dos sujeitos da pesquisa apresenta uma visão genérica de Educação Ambiental: “Eu entendo como um todo. É eu cuidar [...] do meio ambiente, [da criança] preservar.” (EP1); “[cuidar] do seu meio de sobrevivência [a natureza].” (EP4). E outra parte dos sujeitos, enfoca o cuidado para com o meio ambiente, sob a perspectiva da sustentabilidade: “Eu ligo meio com sustentabilidade [...], educação ambiental atuante [conscientizadora] de nossos hábitos [...], é reciclagem de lixo, [é discutir] desmatamento, enfim é tudo que venha [...] prejudicar [...] a vida, o ambiente que a gente esteja.” (EP2); “Trabalhar [...] o ambiente [...] o futuro do nosso planeta.” (P2).

Embora essas ideias sejam válidas, especialmente, quanto ao desenvolvimento de atitudes relacionadas à sustentabilidade da realidade ambiente, do Planeta, os sujeitos ainda expressam uma concepção incipiente de Educação Ambiental, no rumo da visão tradicional-conservadora. Pode-se perceber esse enfoque, no conjunto de respostas a esse item (importância da EA e relação entre EA e Ed. para a cidadania), na medida em que aparece uma perspectiva acrítica de



Educação Ambiental, desvinculada de uma educação cidadã sob o foco do exercício de deveres e direitos, principalmente tratando-se de uma escola em área de risco – a Vila Parolin; e uma visão comportamentalista-individualista de formação dos alunos, que desconsidera as questões sócio históricas (ligadas aos aspectos políticos, culturais e econômicos dominantes) e, sob essa ótica, não considera a história de vida dos educandos. Tais colocações inferem-se da fala dos sujeitos: “[...] na escola que devemos preparar os nossos alunos [...]. Então, a escola é meio de orientação, de informações pra eles.” (EP1); “[...] Escola é pra conhecimento. [...]. você só vai ter aquele hábito se você conhecer [...].” (EP3); “[...] O aluno precisa criar consciência [quanto ao meio ambiente] e o melhor momento é esse mesmo, de quando é criança [...].” (EP2); “O cidadão só é cidadão quando ele [...] consegue respeitar aquilo que lhe é essencial para sobrevivência [...].” (EP4).

A intencionalidade do pessoal escolar em mudar hábitos e comportamentos individuais dos alunos, em relação ao meio ambiente, é importante nessa fase da infância e adolescência; no entanto, esse encaminhamento não se compromete a pensar processos educativos que associem mudança pessoal e mudança societária, como aspectos indissociáveis na qualificação cidadã dos sujeitos. Assim, o desafio da Educação Ambiental hodierna é “[...] ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã [...].” (CARVALHO, 2004, p. 181), a qual implica o desenvolvimento de capacidades, sensibilidades e conscientização dos alunos para identificar e compreender os problemas socioambientais e, com isso, comprometer-se em tomadas de decisões, enquanto sujeitos sócio histórico s e políticos, em prol da qualidade dos ambientes de vida.

Daí a necessidade de se reconhecer a Educação Ambiental como uma estratégia fundamental na formação de sujeitos-cidadãos responsáveis no exercício da cidadania pela sustentabilidade da realidade, local e global. Sob essa ótica está a Educação Ambiental crítico-transformadora e emancipatória, ou seja, que propicie um agir responsável diante de si e de todos os outros seres, a partir do conhecimento e compreensão dos limites e potencialidades dos bens naturais e socioculturais, para geri-los de forma sustentável. Assim, a finalidade primordial da Educação Ambiental é a formação da cidadania socioambiental dos sujeitos-alunos, visando à participação ativa em ações que permitem a convivência digna e voltada para o bem comum, nos lugares de vida (ORDÓNEZ, 1992, p. 51-56; REIGOTA, 2009, p. 13). É necessário educar para atividades democráticas desde o início da

escolarização, tendo em vista o entendimento de educação cidadã sob três perspectivas: educação em ou sobre cidadania, pela cidadania e para a cidadania (SANTOS, M. E., 2005, p. 100-117). A primeira, cognitiva, clarifica conceitos e valores quanto à cidadania, faz entender seus significados no contexto da evolução histórica, política, social e cultural e permite ao educando refletir sobre as diferentes formas de ações para promover a cidadania; a segunda perspectiva, vivencial, desenvolve-se por meio da prática cotidiana, via atividades concretas dentro e fora do espaço escolar, possibilitando ao aluno participar ativa e criticamente de propostas e ações cidadãs quanto aos ambientes de vida; e a terceira, educação para a cidadania, tendo como base as perspectivas anteriores, potencializa os sujeitos-alunos em competências e habilidades cognitivas, para um agir referenciado a valores, visando a uma cidadania adulta para intervenções sócio comunitárias e políticas, responsáveis e solidárias, quanto aos deveres e direitos (SANTOS, M.E., 2005, p. 100-117).

Por meio da Educação Ambiental para a cidadania anseia-se a transformação do mundo por meio da sustentabilidade socioambiental, buscando revolucionar os indivíduos, isto é, apoiando-os a se desenvolverem por uma educação crítica para a superação das relações sociais vigentes e dos padrões dominadores, típicos da realidade atual. Tal perspectiva educacional deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo especial em áreas carentes, como a Vila Parolin, em que as condições precárias são frutos de uma série de circunstâncias, principalmente ligadas aos fatores econômico e educacional, que impedem os sujeitos o acesso a uma vida humanamente digna. Para tanto, a Educação Ambiental deve acontecer desde os anos iniciais de escolarização, para que os alunos desenvolvam posturas pessoais e sociais que lhes permitam “[...] viver numa relação construtiva consigo mesmo e com o meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa [...]”. (BRASIL, 2000, p. 197).

### 4.2.3 Entendimento de Cidadania

<i>Pessoal escolar</i>	<i>Categorias</i>
P1; P2; EP3; EP4	1. respeito pelo outro e pelo entorno local e global
EP1	2. cidadão como morador de um lugar
EP2	3. exercício de direitos e deveres

#### **QUADRO 4 – ENTENDIMENTO DE CIDADANIA**

**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**

Os sujeitos da pesquisa ao serem questionados acerca de qual entendimento tinham sobre cidadania, quatro (04) dos entrevistados (P1; P2; EP3; EP4) afirmaram entendem-na como sendo o respeito pelo outro e entorno local e global. Tal compreensão revela-se nas suas afirmações: “Educação. Pra mim o entendimento é educação [...]. É respeitar os outros.” (P1); “[...] preocupar-se com o próximo [...], estar atento não só ao que acontece aqui, mas [...] em todo planeta.” (EP2); “É a consciência de que sou um ser responsável [...] de tudo aquilo que acontece ao meu redor.” (EP3); “É [...] codividir o planeta, a vivência com o próximo, respeito [...] pelo próximo e pela natureza [...]” (EP4).

Conforme as afirmações desses entrevistados, há uma aproximação ao que Santos (2005) e Baptista (2005) entendem por “cidadania da proximidade”, a qual não se refere diretamente ao exercício de direitos e deveres, mas está relacionada a essa questão de uma forma mais ampla. Infere-se, no entanto, que o pessoal escolar apresenta sua visão de cidadania antes sob um foco intuitivo e de senso comum do que enquanto conhecimento referenciado.

A cidadania da proximidade é necessária nos dias de hoje, dado o enorme contingente de seres humanos excluídos de sua cidadania plena. Tal cidadania relaciona-se diretamente ao princípio da responsabilidade-solidária, que os cidadãos devem ter com seus locais de vida em interconexão com o mundo global, no sentido de comunidade planetária. Essa perspectiva de cidadania demanda uma educação para o saber habitar e conviver na cidade, no bairro, na escola, no país e no Planeta, por meio de uma relação dialógica cotidiana, de partilha de experiências plurais e

diferenciais na linha da interculturalidade, num esforço de aproximação entre os humanos para a inclusão e tolerância (M. E. SANTOS, 2005, p. 48-49; BAPTISTA, 2005, p. 11-22).

Sob essa ótica, a cidadania da proximidade deve ser entendida como uma perspectiva educacional a ser praticada no dia-a-dia da escola, nas relações do “eu” com o “outro”; e, ainda mais, se tratando de uma comunidade carente e marginalizada como da Vila Parolin, onde está situada a escola. Nas observações das aulas, realizadas no período de outubro a dezembro de 2011 (Apêndice nº 8), pôde-se perceber que o entendimento de cidadania aqui focalizado pouco acontecia no cotidiano escolar. As relações entre o pessoal escolar e os educandos, via de regra, eram realizadas à base de gritos, da força e da autoridade, considerando que só nesse sentido os alunos atendiam, salvo numa das salas, em que a professora tratava seus alunos amorosamente e com respeito; eles correspondiam de modo participativo e construtivo, demonstrando que é esse o caminho a ser trilhado na construção de uma educação cidadã, fundada na relação de alteridade. A condição dialógica da educação é pressuposto para que o outro seja considerado e respeitado e, por isso, a educação cidadã demanda uma pedagogia comunicativa, que estimule a formação da consciência coletiva e a participação ativa dos alunos, tanto na escola como em relação à realidade de vida. Segundo Freire (2005, p. 99), “Esta prática [dialógica] implica [...] conhecer, não só a objetividade; [mas] os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.” É, pois, num contexto de vivência respeitosa, solidária, justa e responsável que crianças, como da Vila Parolin, têm a oportunidade, na escola, de aprender a ser cidadãos, não enquanto sujeitos conformados com suas condições de vida, mas sujeitos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária (GUSSO, 2010).

A declaração de EP1, cidadania é ser cidadão morador de um lugar: “Cidadania é o cidadão de modo geral, é o meio que ele vive, o meio que ele cresce, né?” – evidencia uma visão mais estrita de cidadania ligada ao estado-nação, ou seja, cidadão é o que nasce no território de determinado Estado – diz respeito à cidadania legal (Art. 12, inciso I, CRFB/88); o sujeito da pesquisa não trouxe colocações que levassem à reflexão sobre as interconexões entre deveres e direitos com o mundo local-global. Tal entendimento de cidadania se funda na origem das cidades-estados, que se apresentavam como espaços de poder, de decisão coletiva

articulada em instâncias como: conselho de anciãos ou de cidadãos e assembleias com atribuições variadas (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 33). Esse espaço de poder é hoje representado por uma determinada ordem jurídica de um país, de um Estado e se revela por meio de uma Constituição, em que se define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres deve ter, considerando inúmeras variáveis, como idade, sexo, estado civil etc. Essa visão passiva de cidadania relaciona-se com o Estado-providência, que traz a ideia de cidadania como assistencialismo, em que a desnaturalização de direitos civis e a contestação do seu caráter absoluto ainda não são consideradas, pondo a cidadania como “lógica da proteção” e não da reciprocidade, da participação ativa dos sujeitos na sociedade (M. E. SANTOS, 2005, p. 42-43; DEMO, 1993, p. 10-12).

As declarações do entrevistado EP2 dizem respeito diretamente ao exercício de direitos e deveres de um cidadão e, portanto, estão relacionadas ao sentido geral do que se entende por cidadania:

Cidadania é fazer [parte] de uma sociedade com meus direitos e com os meus deveres, de eu ter uma educação, de eu ter saúde [...], uma moradia. Que todos tenham [os] mesmos direitos. Seus valores [...] embutidos nisso aí. Então, pra mim cidadania é [...] o ser humano ter os seus direitos e deveres cumpridos.

Esse entendimento de cidadania relaciona-se ao disposto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 reforçando a formação educacional nesse sentido, em seus Artigos 2º e 27: a educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana deve ter, como uma das finalidades, preparar o educando para o exercício da cidadania e, para esse efeito, os conteúdos curriculares da educação básica observarão “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.”

Apesar deste último sujeito da pesquisa entender a cidadania na linha da finalidade da educação básica brasileira, a escola em estudo ainda não desenvolve uma prática escolar nesse sentido. Os depoimentos de modo geral evidenciam essa constatação, dado que as questões anteriores (entendimento de meio ambiente e Educação Ambiental), as questões subsequentes quanto às Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental e a outras respostas associadas ao entendimento de cidadania, são indicativas dessa situação. Assim, quando

perguntados se já tinham ouvido falar em cidadania socioambiental, ninguém soube responder, apesar de considerarem importante esse aspecto educacional; o mesmo ocorreu em relação à pergunta “como é desenvolver uma educação para a cidadania?” Apenas o entrevistado (P2) se manifestou, fazendo um comentário genérico no sentido de não entender que a educação para a cidadania também se faz no cotidiano escolar; falou que haveria necessidade de uma reforma do sistema de ensino, realizando um trabalho coletivo com a comunidade: “[...] é complexo [...] deveria, assim, vir uma reformulação. [...] entra a igreja, as comunidades. [...] acho que é um trabalho coletivo.” Entretanto, nas observações em sala de aula, este mesmo sujeito da pesquisa desenvolve um trabalho escolar de respeito para com os alunos, mas não visualiza essa forma de relacionamento como fazendo parte de uma educação cidadã.

Tal circunstância de vida escolar faz o jogo da gestão neoliberal da sociedade – dificultar o fortalecimento da democracia cidadã, excluindo dela parte considerável da população, como da Vila Parolin. Nesse aspecto urge o desenvolvimento de uma educação cidadã na educação básica, para se construir uma cultura sob essa perspectiva na sociedade brasileira, em vista da justiça social e, nesse contexto, da justiça socioambiental. Sob essa ótica destaca-se a Educação Ambiental crítica, desde o início da escolarização, marcada pela politização e publicização das questões ambientais sócio históricas, pela valorização da democracia, pelo diálogo explicitador dos conflitos socioambientais e pela busca de alternativas na superação de tais conflitos, embasada em processos coletivos de transformação social. Nesse sentido, a Educação Ambiental crítica não só intenciona o entendimento por parte dos sujeitos-alunos das questões socioambientais, mas quer que desenvolvam a cultura cidadã em vista da sustentabilidade dos seus locais de moradia e do mundo, a partir de valores: o respeito à vida, em todas as suas formas – natural e cultural; a prudência nas decisões e ações frente a prejuízos dos espaços de vida; solidariedade, honestidade, tolerância e justiça nas relações coletivas quanto à solução aos problemas e enriquecimento dos lugares de vivência; a reivindicação de direitos e o cumprimento de deveres sociais e ambientais, entre outros (NOGUEIRA, 2009, p. 105-107; MARTINAZZO, 2010, p. 205-206).

### 4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À EA

<i>Profissional</i>	<i>Objetivos a serem alcançados com os alunos</i>	<i>Valores fundamentais de cidadania</i>	<i>Valores de cidadania a desenvolver</i>	<i>Objetivos – relação com o lugar de vida dos alunos</i>	<i>Maiores problemas com os alunos</i>	<i>Categorias</i>
P1	Consciência do meio ambiente; do Planeta; do lixo.	Trabalho	Todos – os alunos não têm valores; não respeitam os outros, nem a si mesmos.	Não soube responder	Violência	Educação Ambiental Incipiente
P2	Consciência de um futuro melhor, por meio de pequenas ações de cada um.	A liberdade com responsabilidade	Respeito – os alunos não têm valores; não têm respeito um com o outro	A resposta não corresponde à pergunta.	Carência afetiva; ausência de perspectiva de vida.	

**QUADRO 5 – PRÁTICAS RELACIONADA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL**  
**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTOR, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**

O levantamento dos dados deste segundo item resultou na categoria Educação Ambiental Incipiente, dado que em todos os aspectos (objetivos, tratamento dos conteúdos, atividades e avaliação), verificou-se a deficiência dessa dimensão educativa, correspondendo aos problemas detectados na análise do primeiro item – aspectos conceituais. Na sequência, é realizada a análise conjunta desses aspectos, uma vez que estão relacionados e as respostas dos sujeitos são convergentes.

Ao trabalharem a temática sobre meio ambiente, os docentes (P1 e P2) disseram que tem por objetivos desenvolver a consciência de seus alunos quanto ao meio ambiente, na linha do entendimento de educação ambiental, conforme depoimentos: “Consciência [...] do meio ambiente, do Planeta; [...] do lixo. Eu vejo por mim mesmo, pela minha casa, como junta [lixo]. Eu fico preocupada para onde vai tudo isso; daqui uns tempos, como a gente vai viver [...]” (P1); “Consciência de um futuro melhor [...] acho que é um alerta [...]. Cada um tem que fazer uma parcelinha, uma coisa [...]. Acho que a gente precisa rever o trabalho.” (P2).

Os objetivos de ensino e aprendizagem revelam a intencionalidade de direção do trabalho escolar. Verifica-se nessas falas uma generalidade, reveladora de

orientações de senso comum quanto à necessidade de estar qualquer um alerta sobre as questões do meio ambiente, cada um fazendo algo para a sua melhoria e cuidando do lixo; verifica-se também uma ausência de relação dos objetivos com o lugar de vida dos educandos, com os problemas da comunidade e dos próprios alunos, com a força do coletivo da comunidade na resolução dos problemas socioambientais e com a questão da cidadania, em termos de direitos e deveres a um ambiente de vida saudável, como uma das dimensões da justiça social.

Essas evidências aparecem, ainda, no tratamento dos conteúdos relativos à educação ambiental, apesar de que, ao se perguntar se trabalhavam problemas ambientais em sala, os mesmos sujeitos destacaram a questão do lixo (coleta, destino, reciclagem), em conexão com a vida dos alunos: “[...] sempre a gente está colocando [...] o lixo; trabalhei assim com a educação ambiental, né? A gente trabalha muito com lixo aqui; o trabalho de reciclagem que é o trabalho deles [...] e não jogar lixo [nos] rios [...].” (P1); “[Trabalho] com eles o ambiente em si, a sala de aula, na organização [...], na coleta do lixo, reciclagem [...] esse lixo é reciclável, esse não, orgânico [...]. Onde [os alunos] moram não tem saneamento básico; como eles [não vão] jogar uma caixa de leite na valeta [...] que passa [lá?]. [...] então procuro explicar o que é certo [...] e errado.”(P2).

Já outros problemas da comunidade, citados pelos sujeitos, como a violência, o desrespeito entre os alunos e consigo mesmos, a carência afetiva e a falta de perspectiva de vida, não são considerados em sala de aula e sequer na escola, a não ser por meio de conversas informais – quando os educandos trazem algo para sala. Entretanto, o pessoal da equipe pedagógica, além de considerarem importante tratar em sala a questão do lixo, enquanto conteúdo da educação ambiental, também se referiram à necessidade de trabalhar conteúdos atitudinais ligados ao respeito próprio e ao próximo: “Olha, a gente trabalhou mais a questão da reciclagem, porque é da onde vem o sustento das famílias da nossa escola.” (EP3); “[...] a questão do lixo [...]; nossa comunidade trabalha muito com [...] reciclagem; dar atenção à [...] limpeza do rio, que passa [no] bairro; à questão das doenças transmitidas com lixo [...].” (EP1); “[Trabalhar] a conscientização de si próprio e do meio que você está vivendo [...] em qualquer instância, inclusive, nos diversos lugares de violência, que é nossa realidade aqui. [...] O respeito próprio, o respeito ao próximo.” (EP4).



Também se observa que, apesar dos sujeitos mencionarem a problemática do lixo em conexão com a vida dos alunos, verifica-se que essas atividades eram esporádicas e quando aconteciam era via conversas informais, trabalhos artesanais, oficinas na Semana Cultural e projeto da garrafa pet, sob um foco ativista (ao invés de reflexivo): “Já tivemos projeto da Coca-Cola – garrafa pet, que trocavam por brinquedos [...]; atividades artesanais, montando [...] brinquedos, na parte da Educação Artística.” (EP3); outros conteúdos sobre meio ambiente trabalhados em sala de aula e na escola não foram especificados, a não ser em forma de menções genéricas: que esses conteúdos eram tratados na Geografia (paisagens, relevo, cartografia) (P2, EP2) e na Língua Portuguesa – produção e interpretação de texto (P1 e P2); e o pessoal da equipe pedagógica destacou o projeto Salve o Rio – plantio de árvores na barranca do rio, o qual não está mais em desenvolvimento (EP1); a horta e passeios pelo entorno da escola para observar o esgoto a céu aberto (EP2) e o projeto Não-Violência, já finalizado, com a colaboração de uma ONG, voltado mais aos alunos de 5<sup>a</sup>.- 8<sup>a</sup>. séries, nas disciplinas de Geografia e História (EP3).

Nesse contexto de respostas, ao serem questionados sobre o desenvolvimento da educação cidadã na escola, os sujeitos consideraram que a escola vinha tentando desenvolver a educação cidadã; segundo a equipe pedagógica, na medida do possível em todas as disciplinas, já que era previsto no planejamento: “Eu vejo que sim. Ela [a escola] tem a preocupação pelo lado social.” (P2); “Sim [...] de modo geral, [a escola] procura mostrar ao aluno que ele é um cidadão [...]; tem que dar valor às pessoas, a tudo que faz; ao cuidado, à preservação; tudo isso é uma questão de cidadania.” (EP1); “Na medida do possível [...]; “A gente faz [...] projetos de cidadania [...]; está no planejamento [...]; têm professores que se manifestam [outros] não [...].” (EP3).

Esses dados indicam não só a incipiência da educação ambiental nas práticas escolares, mas a ausência de uma educação crítica com orientação à cidadania – uma educação de qualidade no sentido de promover os sujeitos-alunos a cidadãos que tenham condições de garantir um futuro de vida digna. Essas condições diagnósticas são agravadas pelo caráter pontual da educação ambiental, pois durante as observações em sala de aula não houve nenhum trabalho quanto às questões socioambientais; os sujeitos disseram que essa temática tinha sido tratada especificamente no primeiro semestre. O que se pôde observar foram aulas

predominantemente de Língua Portuguesa e Matemática, sem conexão com a dimensão socioambiental, apesar de terem mencionado que, sempre que podiam, faziam relações com a temática: “[Se trabalha o meio ambiente] dependendo [...] dos nossos livros didáticos e do dia-a-dia [...] nas datas comemorativas ou no próprio conteúdo [...] de Língua Portuguesa [...] [e quando aborda conteúdos de Geografia]”. (P2).

Observou-se, portanto, uma prática pedagógica funcionalista, ou seja, um trabalho escolar descomprometido com a qualidade educacional, desrespeitando o direito cognitivo do aluno, enquanto questão fundamental do direito à Educação. O direito cognitivo, relacionado à informação, ao conhecimento, à comunicação, à aprendizagem, à própria educação, entre outros, é crucial na formação emancipatória e, portanto, cidadã no sentido do sujeito-aluno ter a capacidade de interferir no seu próprio mundo, criando sua própria história. Há que se considerar, neste contexto, que os educandos não são “[...] seres vazios a quem [se] “encha” de conteúdos; [a Educação] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização [...] em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 2009, p. 77).

A escola enquanto um espaço problematizante promove uma práxis pedagógica na dialogia crítica de reflexões e ações, descortinando o real em sua complexidade nas questões socioambientais do ambiente de vida dos educandos, para superação do trabalho escolar de senso comum. De acordo com Cartolano (1985, p. 88), o senso comum nutre-se de verdades estereotípicas com práticas esvaziadas de fundamentos teóricos, reduzindo-se ao praticismo ou ativismo; as questões problemáticas são analisadas “[...] em função de crenças populares arraigadas que reproduzem interesses de certos grupos sociais dominantes [...]”; e a realidade não é compreendida de maneira adequada, ou seja, cada problema da realidade é visto como único, independentemente do todo da sociedade. Assim, a educação problematizadora vai além dos conhecimentos livrescos, desencadeando outra forma de ler, analisar e interpretar o mundo, com base no contexto de vivência dos sujeitos-alunos. Com efeito, é uma orientação educativa que promove a reflexão-ação sobre situações de opressão dos sujeitos, na busca de transformações humanizadoras e emancipatórias. É a partir de temas emergentes do cotidiano dos alunos e do entorno da escola em estudo, que os conteúdos terão sentido e significado; e sob essa ótica, são mediadores de uma educação para a cidadania socioambiental, referenciando ações locais cidadãs, presentes e futuras.

A auto reflexividade e a auto identidade são pressupostos importantes para um novo *ethos* social hodierno quanto à cidadania; pois é por meio da reflexão de auto identidade (individual e coletiva) que os alunos poderão pensar sua posição na sociedade e projetar possíveis transformações – na linha de uma dinâmica auto-socioconstrutivista (CASTELLS<sup>47</sup> citado por M. E. SANTOS, 2005, p. 46). Nessa perspectiva, a cidadania que se quer é outra relação social participativa de forças, em que os direitos conquistados e os a conquistar sejam respeitados; e que as responsabilidades de cidadãos não sejam objeto de troca, de uma “caridade unilateral”, de um “favor”, típicos de uma sociedade de fundo “coronelistas”, marcada pelo assistencialismo perverso, que deita suas raízes na educação de tipo “bancária”, em que os opressores, para manter sua dominação, sustentam essa concepção e prática educativa “[...] a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’”. (FREIRE, 2005, p. 69).

Uma educação cidadã é uma educação lúcida, útil, enfim de qualidade, que exige uma racionalidade que supere a visão fragmentada de mundo; para tanto, necessita levar em consideração quatro dimensões em vista da leitura, da análise e interpretação da realidade complexa e de intervenção criteriosa, adequadamente a cada nível escolar: - o contexto, isto é, situar as questões, problemas e informações-chave a serem tratadas no cotidiano escolar, pois os dados parciais são recortes que não ajudam a compreender o sentido do que está sendo estudado; - o global, conhecimento do todo para entender as partes e vice-versa, condição essencial para a compreensão de uma determinada realidade que não está isolada do mundo como um todo; - o multidimensional, enquanto o ser humano, comporta várias dimensões simultâneas (biológica, psíquica, social etc.); e a sociedade, igualmente, as dimensões histórica, econômica, política, cultural, entre outras, que se inter-relacionam e se modificam em processo permanente e constante, abarcando ao mesmo tempo convergências, contradições e conflitos; - e o complexo, como junção entre unidade e multiplicidade, no sentido de que “[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”. (MORIN, 2003, p. 35-38).

---

<sup>47</sup> CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Lisboa: Gulbenkian, 2003.

Em vista da velocidade dos processos complexos da realidade, ainda destaca-se a importância de se considerar no trabalho de reflexão escolar o princípio da incerteza, pois o conhecimento é limitado pelas circunstâncias concretas do momento em que foi gerado e, por isso, passível de desconstrução e reorganização. Essa visão de mundo permite aos sujeitos-alunos entenderem que o futuro é imprevisível, remetendo-os à incerteza histórica e a um devir problematizador, capacitando-os para uma relação mais prudente e consciente com o real e suas decorrências (VIEIRA, A.; EGREJA, J. J. C.; *et al*; VIEIRA, A.; SUANNO, J. H. *et al.*); e nessa orientação educativa, estar-se-á promovendo um aprendizado solidário, que não alimenta desafios individuais, mas coletivos, em termos de convivência respeitosa com o outro.

Planejar e organizar o ato pedagógico, em tal perspectiva, é um desafio que se põe à educação escolar já nos anos iniciais do ensino fundamental. Porquanto, conforme Nogueira (2012, p. 07), há necessidade de superar o ensino pela lei do menor esforço, ou seja, ensinar o conteúdo “[...] sem uma preocupação com a necessidade vital de transcendência das realidades problemáticas que se apresentam [nos] contextos [como da escola da Vila Parolin] – violência, opressão, negação dos sujeitos e de suas condições cognitiva [...]”, onde as crianças são oriundas de famílias numerosas, desestruturadas, vivendo em área de risco e sobrevivendo dos restos, do refugo, enfim do lixo. O direito de, cognitivamente, ser e estar possibilita ao sujeito-aluno uma cidadania referenciada, capacitando-o a analisar, interpretar e “[...] explicar seus lugares de existência, suas espacialidades de pertencimento.” (NOGUEIRA, 2012, p. 07).

Escolas em que prevalecem práticas pedagógicas funcionalistas, de menor esforço e do conformismo com o *status quo*, se mostram omissas com a manutenção de condições não-dignas de vida, desqualificando o processo educacional e, conseqüentemente, a vida desses lugares carentes, já que o espaço escolar exclui “[...] princípios e propósitos de uma educação transformadora [...].”(NOGUEIRA, 2012, p. 07).

Portanto, a superação da visão instrumental-funcionalista da educação, em prol de uma educação cidadã voltada às questões socioambientais, depende do esforço educacional por parte da escola, que não dissocie o conhecer do viver, buscando a interpenetração da realidade cotidiana para a validação das experiências construtivas de cidadania dos sujeitos-alunos. Na colocação de Maria

Eduarda Santos (2005, p. 111): “A produção de significado sobre cidadania demanda um auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e à emancipação [...]. Isso tem relação “[...] com o conhecimento de direitos e deveres de pertença a uma comunidade [...], [requerendo] atenção a processos de naturalização que escondem ou legitimam o sistema de desigualdade social vigente [...]” – como ocorre na comunidade da Vila Parolin, onde está situada a escola em estudo.

Por isso, são relevantes questionamentos, como: - que conhecimentos e para quê, se pensando em alunos que vivem em áreas carentes? Neste cenário: - sob que perspectiva ensinar? - e como ensinar e educar em relação a essas situações de vida? São questões a serem colocadas aos educadores da escola, para direcionarem seu pensar e planejar conhecimentos significativos que os educandos devem apreender e, para tanto “[...] é indispensável criar laços entre o que os alunos aprendem nas aulas, as atividades que têm lugar na escola, e atividades na comunidade ou num mundo mais vasto.” (SANTOS, M.E., 2005, p. 111).

Nesse sentido, os temas emergentes e urgentes da vida cotidiana dos sujeitos-alunos e do entorno das escolas, como os socioambientais, fazem parte das questões a serem problematizadas em sala de aula, tendo-se presente que o lugar de moradia é o ponto de partida para exercitar e desenvolver a cidadania, numa interação de alteridade. No caso da escola em foco, é preciso tratar de problemas socioambientais de diversas naturezas, entre os quais se destacam, o saneamento, a violência, o desrespeito entre pessoas e com outros seres, as drogas, a autoestima, entre tantas outras questões.

Ainda cabe salientar que não só os alunos estão sujeitos à violência cotidiana do espaço geográfico da Vila e da Escola, mas também os docentes se vêem cotidianamente vitimizados pela opressão da violência e pelo descaso das autoridades públicas de segurança e educação. Tanto eles como os alunos estão largados à própria sorte; os recursos são escassos, a segurança escolar é inexistente, não há sequer um policial na Escola e imediações. Isso reflete a ausência de justiça social, revelando um Estado omissivo, passível de ser responsabilizado. Portanto, os docentes assim como os alunos, vivem e trabalham numa área de risco socioambiental, desamparada pelo Estado.

Segundo os relatos do pessoal escolar, a violência é o maior problema da comunidade, como afirma P1, ao ser questionado acerca dos maiores problemas

que a escola enfrenta com os alunos de maneira geral: “A violência. [...] eles são muito mal educados, eles não têm valores, eles não respeitam os outros, eles não respeitam nem eles mesmos, então eles não têm valor em casa, eles não recebem isso, então é por isso que eles agem dessa forma.” Entretanto, tal aspecto não é trabalhado em aula, pois nas observações o que se viu é que a violência está internalizada na escola, nas crianças: elas são agressivas e se ofendem com palavras grosseiras e de baixo calão, além das agressões físicas, que aconteceram em ambas as turmas da pesquisa. As conversas das crianças entre si e com os adultos referem-se basicamente a quem matou quem e, quem morreu na semana e de que modo – normalmente assinadas a tiros; isso também apareceu nas falas das crianças, durante o Grupo Focal, quando perguntadas do que menos gostavam do bairro em que viviam: “Do tiroteio e dos bandidos. Não gosto de assalto, não gosto de tiroteio, não gosto de bandido.”, [...] não gosto dos tarado [...] não gosto de matação [...]”.

De acordo com Lira *et al.* (2010, p. 2), as escola públicas, em geral, aparecem não apenas como vítimas das violências do seu entorno, mas também,

[...] como laboratórios de violências sejam por meio de atitudes contra os alunos (violência simbólica) ou pela banalização das ocorrências, que fomentam ainda mais as ocorrências, agravadas pela priorização de um ensino sem aplicabilidade para os estudantes [...].

Os conflitos, normalmente vistos como problemas, devem ser olhados como oportunidades de reorientação individual e social na minis sociedade escolar. O conflito deve ser tratado e resolvido tão logo aconteça, para preservar um clima de alteridade escolar. Nesse sentido é fundamental uma prática educativa da compreensão empática, a qual considera “[...] a escuta sensível na relação dialógica entre os sujeitos, no sentido de se perceberem como seres interdependentes para a preservação de si mesmo, da vida do outro e do planeta.” (LIRA *et al.*, 2010, p. 2). Não saber lidar com as situações conflituosas e suas complexidades conduz aos indivíduos à perda de compostura e equilíbrio emocional, que, sem a adequada mediação, resultam em práticas violentas e atos infracionais. Na escola em estudo, os canais de comunicação entre o pessoal escolar e os alunos pouco favoreciam uma prática de alteridade, na medida em que os alunos quase não eram ouvidos individual e coletivamente – havia uma relação na base de falas autoritárias.

Portanto é fundamental desenvolver-se um trabalho escolar com valores a serem vivenciados nas interações entre o pessoal escolar, funcionários e alunos, tendo como princípio básico o diálogo respeitoso, a alteridade e levando em conta que os alunos têm um contexto de história vivida e a viver. O ato de educar pressupõe, antes de tudo, que o educador conheça seus alunos, sua realidade de vida, sua história, enfim seu cotidiano para então poder ensinar e educar com sentido. Dessa maneira, saber quem são os alunos, de onde vêm e como pensam, são premissas fundamentais de uma escola-cidadã e primeira tarefa do professor. Desse modo, as pessoas podem ser orientadas, desde a mais tenra idade, a desenvolver valores socioambientais, essenciais para uma convivência coletiva, produtiva e saudável (PONTUSCHKA, 2005, p. 112; MIGLIORI, 2007, p. 04).

Sob esse foco educacional, educar para a cidadania socioambiental, supõe não somente o desenvolvimento de comportamentos individuais, como aparecem na fala dos sujeitos da pesquisa, mas acima de tudo, que os alunos se percebam como sujeitos sociais históricos e políticos, capazes de pensar e agir coletiva e criticamente em prol de sua realidade de vida; pois as mudanças, as transformações virão, não apenas “[...] quando cada um fizer a sua parte [...]” (CARVALHO, 2004, p. 20), mas quando as pessoas se sentem responsáveis pelo mundo local-global juntamente com os outros. Conforme a mesma autora (2004, p. 20): “Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana”.

Por isso, a importância de uma relação estreita entre escola e comunidade, o que ainda, pela fala dos sujeitos da pesquisa, não existia, caracterizando uma relação problemática entre escola e comunidade. Relataram que apesar da escola estar aberta à comunidade, esta é pouco presente, participando das reuniões apenas para pegarem o leite e não perder a bolsa-família. A escola, entre outras atividades, tinha um projeto para a comunidade, denominado Escola Aberta, que funcionava aos sábados e domingos, oferecendo oficinas diversas de trabalhos manuais para as pessoas aprenderem e terem uma renda, mas as pessoas da comunidade não compareciam – só vinham os alunos para jogar bola. Estes aspectos da relação comunidade e escola são apresentados em afirmações como:

[...] Eles mandam, muitas vezes a criança pra escola por que [...] se a criança falta, a gente faz a ficha, encaminha pro Conselho Tutelar; aí tem o problema com o leite ou com a família. Então os pais mandam por conta disso, sabe? [...] É uma troca. É por comida. Tem o leite, o leite é bom pra família. Infelizmente. Poucos pais vêm aqui preocupados porque o rendimento do filho é baixo [...]. (EP2).

[...] Não tem uma ligação forte [...] escola e comunidade. [...] tinha oficinas [...] de bijuterias; aí fizemos outra oficina de material de PVA, pra montarem artesanato. Também não deu participação. Foram quase dois anos desse projeto, era sábado e domingo que eles vinham aqui, tinha, também, a [oficina] de crochê, trabalhos manuais, de chinelos, pra aprender e pra ter uma renda, mas o que vinha era aluno e eles vinham mais pra jogar bola. O que eles gostavam mais é de jogar bola. (EP3).

Eu, desde que eu to aqui, eu vi muita tentativa, mas não há retorno nenhum. [...] só pra vir buscar o leite, aí todas as mães estão aí. Aí você prepara uma reunião de pais, aparece três, não aparece nenhuma.[...]. (EP4).

Projetos de educação ambiental são estratégias pedagógicas indispensáveis para a aproximação entre escola e comunidade e entre o próprio pessoal escolar, na linha de um trabalho interdisciplinar. Interdisciplinaridade, aqui entendida como a articulação de diferentes disciplinas para melhor compreender e administrar situações de acomodação, tensão ou conflito explícito entre as necessidades, as práticas humanas e as dinâmicas naturais (FLORIANI e KNECHTEL, 2003, p. 75), pondo em confronto respeitoso diferentes saberes, com abertura a relações dialéticas com outras interpretações possíveis (CARNEIRO, 1995, p. 102).

Com efeito, projetos de significado na comunidade e norteados por uma relação dialogal tendem a criar espaços de integração entre a escola e a vida da comunidade, favorecendo a participação da comunidade na escola e a escola na comunidade. No caso da escola em estudo, projetos relacionados a problemas socioambientais da comunidade possibilitariam o crescimento sociopedagógico dos sujeitos-alunos e do pessoal da comunidade – lideranças, atores ativos – para interpretar de forma crítica os problemas inerentes a sua realidade, no sentido da busca de soluções locais, via um esforço comum. Somente com o envolvimento das pessoas como um todo de forma co-participativa – comunidade escolar, associação de moradores, outras instituições – são viáveis mudanças no lugar. Isso por que :

O coletivismo enfatiza o bem comum e a harmonia social acima dos interesses individuais. As pessoas são concebidas como unidas numa rede inter-relacional, agregadas e situadas em papéis e *status* particulares.



Encontram-se numa situação tal, que o destino e sorte de um é o destino e a sorte de todos - interdependentes. (CASANOVA, 2009, p. 37-38).

Resultados positivos de projetos de integração escola e comunidade no enfrentamento de problemas socioambientais e construção de consciência ambiental com a consequente conquista de cidadania são evidenciados em trabalhos como os de Santos e Compiani (2007, p.9) em que projetos escolares desenvolvidos contribuíram para a:

construção de uma visão holística das questões sócio ambientais ao propiciar, por meio da inter-relação entre ambiente, Geociências e sociedade, a formação de alunos/cidadãos críticos e participativos capazes de compreender o meio ambiente em que vivem [...].

FREIRE (2005, p. 200), afirma ser imprescindível aos homens perceberem a necessidade de atuarem coletivamente na realidade, pois:

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela.

Outra questão da prática pedagógica fundamental é a avaliação, sem a qual não se tem ideia de como o processo educativo está sendo desenvolvido em relação às intencionalidades dos agentes escolares. No que tange à avaliação na educação ambiental, as respostas dos sujeitos foram evasivas e genéricas – via testes e atitudes: “Avaliamos da forma que percebemos [...] como eles conseguiram entender [...], fazemos testeinhos.”(P1); “Eu avalio [pelas] funcionárias [...]; elas sempre falam: ói professora a sua sala não tem um papel embaixo, não tem uma latinha [...]” (P2).

Percebe-se, por meio dessas falas genéricas, uma avaliação praticamente ausente em relação à educação ambiental, confirmando mais uma vez, a incipiência da mesma na escola em estudo. Além de uma falta de relação entre objetivos e avaliação, por conta dessa dimensão educacional ser tratada de maneira esporádica e pontual – sem um planejamento sistematizado – os depoimentos evidenciam um não-saber avaliar situações de aprendizagem relacionadas à educação ambiental. O que significam os “testeinhos” num trabalho de educação ambiental? Qual o valor

de uma avaliação baseada apenas em outras pessoas, que não estão propriamente acompanhando o processo educativo, como tal?

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de rever formas adequadas de avaliação que possam corroborar o desenvolvimento de alunos cidadãos. De acordo com Pardo Díaz (2002, p. 122-124), existem vários instrumentos avaliativos que poderão ser utilizados a cada momento, ou seja, conforme o que se quer avaliar. Assim, vale destacar: as observações sistemáticas, a partir de trabalhos como debates, saídas de campo, atividades de grupo, dilemas morais, esclarecimento de valores etc.; a avaliação diagnóstica dos alunos, sobre concepções e conceitos prévios quanto às temáticas a serem trabalhadas e a visão sobre sua realidade de vida e, ainda, a auto avaliação dos alunos e a co-avaliação ou hetero-avaliação (entre alunos, professor-alunos e vice-versa), as quais têm a finalidade de favorecer a reflexão sobre suas aprendizagens, autonomia, iniciativa, responsabilidade e autoestima.

Também se enfoca, com base em Pardo Díaz (2002, p. 121-122), a importância da avaliação na implementação de políticas de educação ambiental na escola e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, favorecendo uma percepção mais clara sobre as práticas educativas. Nesse rumo, a avaliação deve ter um caráter contínuo, estar atenta aos processos, mais do que ao produto final, numa interação entre o que se pretende e o que está sendo realizado; e ser qualitativa, mais do que quantitativa, dando informações que permitam entender os processos para aperfeiçoá-los, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar e, por extensão, da comunidade do entorno da escola.

Para isso é fundamental que os educadores revejam e reflitam sobre o Projeto Político Pedagógico, sobre o planejamento, a dinâmica do ensino e seus resultados, na perspectiva de estarem atentos aos indicadores de desenvolvimento cognitivo-afetivo dos sujeitos-alunos, em relação aos conhecimentos socioambientais e às atitudes e ações em prol da realidade ambiente.

#### 4.4 SITUAÇÃO DA ESCOLA: DIFICULDADES QUANTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

<i>Pessoal escolar</i>	<i>Categorias</i>
P1; P2	1. Qualificação deficiente do pessoal escolar em Educação Ambiental
EP1; EP2; EP3 e EP4	2. Orientação deficiente dos docentes quanto à Educação Ambiental

**QUADRO 6 – SITUAÇÃO DA ESCOLA : DIFICULDADES QUANTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL**  
**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**

Foram verificadas duas dificuldades básicas no desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental: qualificação deficiente do pessoal escolar em Educação Ambiental e orientação deficiente aos docentes quanto à Educação Ambiental. No primeiro caso, conforme o perfil dos docentes e da equipe pedagógica, ninguém tinha formação específica em Educação Ambiental; inclusive um dos sujeitos comentou que: “[...] nós nunca tivemos curso de Educação Ambiental, mas nós temos cursos de aperfeiçoamento [...] dentro de conteúdos. Professores [...] que trabalham com crianças de 3ª e 4ª séries geralmente trabalham Português, Matemática. Os cursos são assim.” (EP2). A falta de formação inicial e continuada na área de Educação Ambiental é uma variável significativa para se entender a incipiência dessa dimensão educativa na escola em estudo. Entretanto, a previsão da formação dos educadores em Educação Ambiental é histórica, tanto em nível internacional, desde a Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental de Tbilisi (1977), quanto no âmbito nacional, de maneira mais específica, na Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9795/99, em seus artigos 8º e 11, afirmando a necessidade da formação inicial e continuada dos educadores, nessa dimensão, em todos os níveis e modalidades de ensino:

Art. 8º

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino [...].

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

O que faz essa formação não acontecer no âmbito dos educadores? Apesar de a Educação Ambiental ser afirmada como urgente nos cursos de formação docente inicial e continuada – dada a necessidade de conscientização dos cidadãos para a sustentabilidade socioambiental – a inserção da mesma na Universidade Brasileira tem sido lenta e tímida, haja vista que as iniciativas quanto à Educação Ambiental “[...] devem mais a grupos de docentes e pesquisadores do que à existência de políticas institucionais e ao incentivo de seus órgãos de gestão” (SILVA, 2007, p. 149). Isso se reflete nos cursos da formação continuada de educadores, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do PR, nos quais nenhuma oferta houve de cursos em Educação Ambiental<sup>48</sup>, conforme depoimento acima de um dos sujeitos da pesquisa (EP2); mais um dentre os entrevistados também afirma a oferta de cursos, mas sem indicação específica de temas ou conteúdos:

É, tem qualificação, [...] Mas, eu vejo, assim, que tem vários cursos [de] formação continuada, um monte de coisa. O Governo oferece, eu acho que muito mais que escola particular. Eu trabalhei em escola particular. Eu não tinha as condições que o Governo, aqui do Paraná, dá (EP4).

Para além dessas questões, a equipe pedagógica enfocou o interesse pessoal dos docentes em participar de cursos da SEED, mas apenas quando recebem pontuação para progressão profissional: “Os professores até participam...mas, me dói tudo isso porque é minha classe, é em função do certificado que vai contar pontos, que vai ajudar na aposentadoria, que vai ajudar na promoção.” (EP4):

[...] quando [os cursos] são oferecidos pela área mantenedora, os professores são convidados a participar. Alguns, que têm ainda interesse

---

<sup>48</sup> Foi realizada uma consulta junto a Secretaria da Educação do Paraná sobre oferta de cursos de qualificação continuada sobre Meio Ambiente ou Educação Ambiental aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em Curitiba, nos dois últimos anos; a informação obtida corresponde às respostas dos sujeitos da pesquisa: não houve oferta de cursos relacionados a essa temática, mas sim aos conteúdos do Núcleo Comum – Língua Portuguesa, Matemática etc. (Curitiba, 12 de julho de 2012).

em subir de nível, que é para melhorar a pontuação na promoção, eles se interessam e participam, mas mais porque sabem que vão ganhar a pontuação. Mas, se fosse uma coisa por interesse próprio, não participariam. (EP1);

Olha é que pela SEED o Estado oferece uma certificação para subir de nível. Então, quando o curso é pela SEED, os professores se animam por conta disso [...] para melhorar o salário; mas fora isso, não existe. [...] Não participa. (EP2).

A formação de educadores ambientais depende fundamentalmente de um compromisso político e ético-institucional das universidades e demais agências educacionais, quanto à temática socioambiental. O foco diretivo, nessa dinâmica de mudanças institucionais, será o próprio desafio de construir ou redimensionar projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do PR, para a incorporação da dimensão socioambiental na formação dos profissionais de ensino. Essa linha de orientação dos cursos exige a superação de concepções analítico-fragmentárias da realidade ambiente, a partir de pressupostos do pensamento complexo e dialético, relacionados ao conceito de sustentabilidade – este, como critério da racionalidade ambiental – e, para tanto, considerando-se as implicações metodológicas sob a perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) afirma como um dos princípios básicos dessa dimensão educacional, concepções pedagógicas sob a perspectiva multi, inter e transdisciplinar, em vista do caráter sistêmico-complexo da realidade ambiente; nesse sentido, a educação ambiental, conforme a mesma Lei, demanda “[...] uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal [...]”, não devendo ser “[...] implantada como disciplina específica nos currículos de ensino.” (Art. 10).

Tais encaminhamentos possibilitarão uma qualificação inicial e continuada dos docentes, na direção da Educação Ambiental crítica, bem como um estímulo referenciado aos profissionais do ensino, para valorizar essa dimensão no processo educativo.

Pelo fato de a escola estar habituada ao trabalho com um currículo disciplinar, há uma tendência a conservar essa visão também nos temas socioambientais, vendo-os relacionados mais à Geografia ou Biologia, segundo o próprio depoimento dos sujeitos da pesquisa: “[...] aquele professor vai trabalhar o conteúdo [...], quando

eles trabalham água, que está lá no conteúdo de Geografia ou mesmo Ciências, então a preservação da água, usar com cuidado.” (EP2); “[...] quando eu trabalho com eles [meio ambiente é na], Geografia que nós trabalhamos, assim [...] quando nós trabalhamos com relevo, quando nós trabalhamos com paisagem [...]” (P2); “Não tem nada da Educação Ambiental. Acho que nem de 5ª. a 8ª. tem, que quem trabalha, mesmo, são os professores de Ciências, de Biologia que trabalha essa parte.” (P1).

Tal visão denota uma educação ambiental tradicional, que foca o meio ambiente de maneira fragmentada, essencialmente quanto aos elementos naturais e, nesse sentido, as áreas de ensino que mais tratam esses aspectos são as ciências (anos iniciais) ou Biologia (PEDRINI; DE-PAULA, 1997, p. 89-90) e a Geografia. Por isso, na linha do senso comum, os docentes trabalham a temática ambiental de forma compartimentada e esporádica, não a vendo como parte das diversas áreas do currículo e num processo contínuo de ensinar e aprender.

A outra dificuldade, a orientação deficiente aos docentes quanto à Educação Ambiental, decorre da ausência da própria formação da equipe pedagógica, igualmente despreparada em Educação Ambiental.

Entretanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla o tratamento do tema Meio Ambiente em todas as disciplinas, ficando explícito, inclusive, em Educação Física e Matemática:

[Quanto à Educação Física] a educação ambiental [deverá tratar da] preservação do espaço físico, do qual o aluno se prevalece. Cuidando da escola e da sua casa este já estará contribuindo de alguma forma para preservar o planeta. Um tema sempre trabalhado é a economia d'água. (PPP, 2010, p. 82);

[Em relação à Matemática] será abordado os problemas do desmatamento, lixo, esgoto, entre outros, através de pesquisa e construção de gráficos. (PPP, 2010, p. 64).

Inclusive a entrevistada EP3 faz um destaque nesse sentido:

Bom, nosso projeto foi feito assim, em parceria com os professores, sabe? Realmente nós discutimos todos os assuntos, os nossos alunos, a comunidade. A concepção que nós temos de criança foi feito em conjunto. O nosso projeto, o ano passado, foi aprovado pela SEED; a gente achou que foi bem elaborado. Ali entra a questão de trabalharem esses temas da qualidade que é meio ambiente, que é cultural, que é violência; então cada professor elaborou alguma atividade e isso consta no nosso projeto.

Ademais, a equipe pedagógica expressou orientar os docentes a inserirem a Educação Ambiental no planejamento: “É cobrado, porque isso faz parte do currículo. Então, elas têm que colocar no planejamento, elas têm que trabalhar.” (EP3);

Tem que inserir dentro do planejamento [...]; existe uma diversidade dentro dos conteúdos normais, os professores têm que trabalhar [...] diretamente, né? Sempre procurando, dentro do que ele tá trabalhando e do conteúdo específico, ele pode abordar, né?”(EP1);

[...] eu passo um cronograma de datas importantes e a gente procura inserir, nesse cronograma, que elas trabalhem bastante. Trabalhem água, trabalhem solo, trabalhem o meio ambiente no assunto de árvores, essas coisas assim.(EP3).

Percebe-se, porém, uma orientação deficiente, ou seja, genérica e pontual, segundo as falas da equipe pedagógica. Essa constatação foi verificada via observações em aula, dado que as docentes não tinham trabalhado em nenhum momento a temática ambiental. Como já focalizado, disseram ter tratado essa questão no semestre anterior à pesquisa e, ainda, que não se baseavam no PPP nem nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – a qual prevê o tratamento das questões ambientais em todas as disciplinas curriculares. Ademais, essas colocações revelaram a falta de unidade no trabalho escolar, entre a equipe pedagógica e os docentes.

Na medida em que houvesse uma interação profissional efetiva entre o pessoal escolar quanto ao desenvolvimento do programa curricular, a tendência do processo educativo na escola seria trabalhar um planejamento mais qualificado pedagogicamente. Essa interação, de acordo com Nóvoa<sup>49</sup> (nota de rodapé) *apud* RAPOSO, *et al.* (2005, p. 311), relaciona-se à busca da dimensão do trabalho coletivo na escola, recusando o individualismo e o corporativismo. Para tanto, é preciso o professor participar “[...] nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa e de avaliação conjunta e formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e responsabilidades.” O trabalho em equipe, estimula o debate, a reflexão e a cultura de cooperação e, com isso, uma gestão democrática e de valorização do

<sup>49</sup> RAPOSO, Míriam; MACIEL, Diva Albuquerque. **As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola**. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa, V. 21, n. 3, p. 309-317, set-Dez 2005.

docente, enquanto sujeito de transformações necessárias à escola. Nesse sentido, cabe à escola uma mudança institucional, para que o professor possa vê-la não só como o lugar onde ele ensina, mas onde também aprende; pois, a atualização, a produção de novas práticas de ensino e as respostas a problemas educativos, só surgem de uma reflexão partilhada entre colegas.

No entanto, o pessoal escolar focalizou potencialidades da escola para efetivar o trabalho de Educação Ambiental com base, especialmente, na qualificação docente e na vontade do professor em trabalhar essa temática nas aulas. Aqui, novamente, aparece uma nítida visão fragmentada de trabalho escolar, quando é posto que o professor é o principal responsável pelo andamento da Educação Ambiental e não a escola em seu todo, como se constata na assertiva de EP2, ao afirmar que os temas ambientais são trabalhados a partir do que as docentes “[...] colocam no planeamento [...] e desenvolvem atividades em sala de aula, mas, assim, que esteja envolvida, assim, a escola toda não [...]”. Nessa direção está também a colocação de EP1:

[...] vai muito do professor, entende, do professor querer falar, do professor abordar. A Educação Ambiental, na verdade, ela é um esforço que estão dentro do Currículo, então vai depender do professor, do que vai precisar da boa vontade de querer abordar isso né?

Em vista de que a Educação Ambiental se desenvolva na escola para surtir efeitos na formação dos sujeitos-alunos, é fundamental a qualificação continuada dos docentes e da equipe pedagógica, que orienta o trabalho escolar em sua totalidade; bem como um trabalho unitário entre o pessoal escolar em clima de cooperação solidária. Assim, toda ação didática deve estar relacionada ao contexto da sala de aula e das interações entre os atores da instituição escolar. Conforme Batalloso Navas<sup>50</sup> *apud* Moraes (2009, p. 115-116), as aprendizagens geradas na escola são influenciadas pela organização escolar, tendo como base as seguintes ações: melhorias contínuas dos espaços, recursos, do clima de convivência e de aprendizagem, dos laboratórios e das condições de desenvolvimento pessoal e comunitário; compartilhamento de metas, objetivos, métodos e projetos, por meio de grupos de trabalho; disposição e abertura para mudanças quanto a novos enfoques

---

<sup>50</sup> Batalloso Navas, J.M. **Didácticas y propuestas metodológicas en la formación de personas adultas**: una aproximación desde de la complejidad. Xátiva, España: Crec: Tarepa, 2009.



de ensino e de aprendizagem; criação de ambientes que permitam o diálogo, a cooperação em vista da qualificação educacional; e a criação de redes informacionais internas e externas, que garantam o fluxo de informação e a reciprocidade e solidariedade nos processos decisórios e administrativos da escola.

Essas orientações organizacionais são necessárias na instituição escolar para efetivar o ensino e a aprendizagem; segundo Maturana<sup>51</sup> *apud* Moraes (2009, p. 116-117)

[...] ensinar é criar um âmbito experiencial. É criar circunstâncias para que a aprendizagem verdadeiramente aconteça, dentro e fora da escola e não como algo transmitido de fora para dentro. [...] ensinar não é instruir, já que a aprendizagem envolve a corporeidade humana, com suas capacidades sensório-motoras (percepção e ação), dependendo dos contextos biológico, psicológico, sociocultural e emocional.

Para complementar esta análise, a seguir serão interpretados os dados levantados com o grupo focal de alunos de 3ª e 4ª séries, quanto a dois itens: entendimento de meio ambiente e senso de cidadania.

#### 4.5 PERFIL DOS ALUNOS

Participaram da pesquisa alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental; destes, 51% eram do sexo feminino e 49% do sexo masculino, com idades variando entre 09 e 12 anos. Todos moravam na Vila Parolin, sendo a maioria de famílias que sobrevivem com renda igual ou inferior a um salário mínimo mensal. Os pais dos alunos, em geral, são trabalhadores autônomos, tais como recicladores de lixo, catadores de papel, empregados domésticos, pedreiros etc. As famílias dos entrevistados recebiam subsídios dos programas governamentais (municipal, estadual e federal), sendo o “Bolsa Família” o programa federal de maior abrangência.

---

<sup>51</sup> Maturana, H.; Nissis, S. **Formación Humana y Capacitación**. Santiago: Dolmen, 1995.

## 4.5.1 Entendimentos de Meio Ambiente pelos Alunos

<i>Turma</i>	<i>Já ouviu falar em Meio Ambiente</i>	<i>Entendimento de Meio ambiente</i>	<i>Importância em aprender sobre Meio Ambiente</i>	<i>Categorias</i>
3-A	Sim.	Não jogar coisas no chão, no rio – limpeza; Cuidar da natureza e do Planeta; não pode deixar água parada	Sim. Pois é bom para o planeta, natureza (para os rios...) e para as pessoas beber água limpa; não ficar com dengue.	Meio ambiente prescritivo: - ações prescritivas de cuidado com o meio, o mundo  Importância funcional/utilitarista: - proteger o meio ambiente, o planeta, o mundo
4-A	Sim.	É natureza, uma coisa saudável; é consertar o mundo; deixar o mundo limpo	Por causa do mundo – deixar o mundo limpo, o lixo traz rato, doenças; para proteger senão a gente morre – por causa do oxigênio	- Meio ambiente enquanto natureza; - ações prescritivas de cuidado com o mundo.  Importância: - proteger o meio ambiente, o planeta, o mundo

**QUADRO 7 – ENTENDIMENTO DE MEIO AMBIENTE PELOS ALUNOS****FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**

Antes de iniciar a análise do entendimento de meio ambiente, pelos alunos, será dada uma rápida explicação sobre a dinâmica dos grupos focais: um grupo de crianças da 3ª série; e outro grupo de crianças da 4ª série. As duas turmas tinham cerca de 25 alunos e todos foram convidados para participar desse momento da pesquisa. Para facilitar a coleta dos dados, os alunos foram separados em grupos de 08 alunos, com integrantes do sexo feminino e masculino.

Ao serem indagados sobre se já haviam ouvido falar de meio ambiente e o que entendiam por meio ambiente, a 3ª série respondeu no sentido de como se deve atuar no meio ambiente, não sabendo explicar o significado do mesmo: “[...] é não jogar as coisas no chão. Não jogar as coisas no rio e deixar tudo fedorento [...] tem que jogar no lixo.”; “Cuidar do planeta, não jogar lixo no rio senão ele polui. Quer dizer, tudo que você come tem que jogar no lixo.”; “Não jogar lixo no chão, no rio, nas praias, nas cidade, na rua.”; “Não pode deixar água parada.”; “[...] tem que cuidar da natureza, do planeta. Não poluir os rios, deixar o planeta limpo, não jogar comida no chão, quando come, jogar no lixo.”. Já os alunos da 4ª série, diferentemente dos de 3ª série, explicaram o que entendem por meio ambiente, vinculando-o à natureza, além de trazerem também a necessidade de cuidado para com o mesmo: “[Meio ambiente é] a natureza. Uma coisa saudável.”; “Consertar o mundo, [...] deixar o mundo limpo.”

No conjunto dos depoimentos dos alunos há um predomínio de ações prescritivas quanto ao cuidado para com o meio ambiente, o mundo e o Planeta, especialmente quanto ao destino correto do lixo – não havendo explicações, propriamente, sobre o entendimento de meio ambiente. Quando questionados sobre a importância em aprender sobre meio ambiente, ambas as turmas (3ª e 4ª série), afirmaram ser importante para proteger e dar melhores condições aos meios natural e humano, como se revela nas seguintes assertivas: “Pois é bom para o planeta, natureza (para os rios...) e para as pessoas beber água limpa; não ficar com dengue”. (3ª. série); “Por causa do mundo – deixar o mundo limpo, o lixo traz rato, doenças; para proteger senão a gente morre, por causa do oxigênio”(4ª. série). Essas falas reproduzem o discurso da escola, especialmente sob o aspecto das ações prescritivas de cuidado do ambiente mais ligado à questão do lixo, presentes nos depoimentos dos docentes e equipe pedagógica, quanto ao seu entendimento de Educação Ambiental, conforme estes exemplos: “É eu cuidar [...] do meio ambiente, [da criança] preservar.”(EP1); “Consciência [...] do meio ambiente, do Planeta; [...] do lixo [...]”. (P1).

O mesmo se verifica relativamente às práticas escolares, ao tratarem a temática ambiental: “[...] sempre a gente está colocando [...] o lixo; trabalhei assim com a educação ambiental? [...] e não jogar lixo [nos] rios [...].”(P1); “[...] dar atenção à [...] limpeza do rio, que passa [no] bairro; à questão das doenças transmitidas com lixo [...]”. (EP1). Essa orientação, de cunho essencialmente prescritivo na escola, relaciona-se a uma ação pedagógica que tem como base um ambientalismo pragmático, de caráter ativista e na linha de condutas moralistas, centradas nos indivíduos; não se considera a vinculação entre educação, cidadania, participação e a sustentabilidade, como uma construção permanente, mediada pelas relações sociais e ecológicas (LOUREIRO, 2009, p. 12-14).

As prescrições de ações voltadas ao meio ambiente têm validade, na formação dos educandos, se forem acompanhadas por um trabalho reflexivo, no nível de maturidade das crianças, permitindo que elas entendam a razão de ser da prescrição. Assim, na linha da Educação Ambiental crítica, as crianças, a partir do raciocínio sobre informações, especialmente quanto à realidade de seus ambientes de vivência, poderão desenvolver valores e atitudes para uma prática de vida cidadã (CARNEIRO, 1999, p. 81-83). Para tanto, é importante nessa faixa etária dos anos iniciais de escolarização, que o aprendizado ocorra num universo no qual a criança

seja capaz de senti-lo e dele participar; pois a formação da consciência socioambiental faz-se a partir das relações que a criança estabelece com o vivido – supondo uma prática pedagógica que permita ao educando ampliar “[...] a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade [...]” (NASCIMENTO, 2000, p. 121).

Portanto, vale notar que qualquer educação para ser efetiva precisa pautar-se pela relação dialógica amorosa. Durante as observações de aula, verificou-se uma diferença entre os alunos da 3ª e 4ª séries, quanto a atitudes e comportamentos. Enquanto os alunos da 4ª mostravam-se receptivos a ações “ambientalmente corretas” (não jogar lixo no chão, não estragar as coisas, de respeitar os espaços da escola etc.), a 3ª série agia de forma oposta, ou seja, havia lixo pela sala e não cuidavam do espaço escolar. Essa diferença de atitudes e comportamentos pode atribuir-se à forma como as professoras se relacionavam com os educandos: a professora da 4ª série (P2) mantinha uma relação de respeito e afetividade com os alunos; o que não se verificava com a professora da 3ª série (P1), cujas aulas eram pautadas pelo “grito”, pelo autoritarismo e por um comportamento desinteressado e reativo ao agir das crianças.

Esse tipo de comunicação, autoritária e desinteressada não possibilita a compreensão, ao revés, produz a incompreensão, gerando o embrutecimento. O professor que ironiza e satiriza o aluno, “[...] que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” (FREIRE, 2002, p. 34-35). Isto é, o professor suprime a liberdade do aluno, reduz o seu direito de ser quem é: um sujeito em construção. Por isso, a importância da dialogicidade verdadeira, que ocorre quando os sujeitos aprendem e crescem na diferença e no respeito às diferenças. Vale ressaltar aqui, ainda de acordo com Freire (1996, p. 141-142), que a abertura ao querer-bem o aluno não significa o docente deixar de ser um profissional sério, ou seja, realizar seu dever de professor:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no

cumprimento ético do meu dever de professor [...], metodologicamente rigoroso.

Essas colocações de Freire encontram reforço em Morin (2003, p. 95): “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção.” Ainda, “Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. Quando a criança é formada nos valores de respeito, de empatia, de solidariedade, ela desenvolverá um senso de justiça para com os outros e, nesse contexto, para com os ambientes de vida (NOGUEIRA, 2009, p. 105). A mais, toda prática educativa escolar deve ter por pressuposto a própria criança enquanto sujeito de direitos e em construção, tendo uma história de vida que a precede (NOGUEIRA, 2009, p. 46).

O fato de que o significado de meio ambiente foi dado apenas pela turma de 4ª série, deve-se, possivelmente, pelo seu nível de maturidade, tendo uma compreensão conceitual mais elaborada do que os alunos de 3ª série. Mas, como focado anteriormente, relacionam meio ambiente apenas ao meio natural, expressando uma concepção ainda muito presente no imaginário ambiental da sociedade. É um entendimento fragmentado da realidade, vendo a natureza apenas sob o aspecto da vida biológica, sem conexão com o mundo humano – uma disjunção entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2004, p. 35).

Tal compreensão de meio ambiente está na linha do senso comum, reflexo do trabalho escolar e também influenciado pela mídia, que expressa um modo espontâneo, acrítico e apolítico de ver o meio ambiente. Para superar essa visão deficiente, torna-se necessário uma educação que possibilite aos educandos pensar a realidade em sua complexidade em conexão com a sustentabilidade socioambiental, no contexto das relações sociedade-natureza. Isso demanda um ensino e uma aprendizagem criticamente referenciados, para a compreensão das questões do meio ambiente em suas várias dimensões (políticas, econômicas, culturais, sociais, éticas etc.), bem como suas contradições e conflitos – o que é um processo educativo praticamente ausente na escola em estudo.

Uma orientação pedagógica, crítica e válida em seus objetivos e efeitos buscados, não se caracteriza pela quantidade de informações, mas pela qualidade de uma análise interpretativa contextualizada das condições de vida locais e suas conexões mais amplas. É dessa maneira que o educando terá condições de

apreender a complexidade, as conexões ocultas e intrínsecas à realidade e se tornar um sujeito atuante, sob o foco do exercício da cidadania de direitos e deveres.

#### 4.5.2 Entendimentos de Cidadania pelos Alunos

<i>Turma</i>	<i>Ouviu falar em cidadão</i>	<i>O que é ser um cidadão</i>	<i>O que precisa para ser um cidadão na Vila.</i>	<i>Importância de aprender a ser cidadão</i>	<i>Categorias</i>
3-A	Sim.	É ser legal, bacana, gentil; cuidar das pessoas, ajudar os outros – a vida é curta	Proteger a nossa rua, a família; cuidar do pátio, do parque, da natureza, do meio ambiente	Sim	Entendimento de cidadão: - respeito pelos outros e entorno local
4-A	Sim.	Cuidar do ambiente – não jogar coisas no chão; cuidar do bairro.	Cuidar do bairro; não jogar lixo na valeta, no rio, porque quando chove bastante, dá enchente; deixar limpo o terreno baldio; não jogar lixo para os outros – senão dá briga; respeitar o vizinho; não xingar e ofender os outros; não bater no irmão, na irmã; respeitar a professora, as serventes, a escola, os mais velhos	Fazer faculdade, trabalhar; aprende a respeitar o próximo; é importante para a vida – subir na vida; morar na cidade	Entendimento de cidadão: - respeito pelos outros e entorno local; - morador de um lugar. Importância de aprender a ser cidadão: - aprender a respeitar os outros; - subir na vida – estudo e trabalho

**QUADRO 8 – ENTENDIMENTO DE CIDADANIA PELOS ALUNOS**  
**FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, A PARTIR DOS DADOS COLETADOS**

O entendimento do que é ser cidadão foi levantado junto aos alunos das duas séries (3ª e 4ª), resultando na seguinte categoria de análise: respeito pelos outros e entorno local. De acordo com as falas, cidadão é ser “Legal, Bacana, gentil, vive bem, cuida das pessoas, ajuda os outros [...]” (3ª série); “Cuidar do meio ambiente, não jogar garrafa na rua, cuidar do bairro, respeitar o vizinho, a irmã, o irmão, a professora, a escola [...]” (4ª série). Estas falas foram reforçadas quando foi perguntado o é preciso para ser um cidadão na Vila: “[...] Cuidar da minha família [...] não ficar no meio de tiroteio, não ficar no meio dos bandidos, é cuidar do pátio, cuidar do parque, cuidar da natureza [...]” (3ª série); “Deixar limpo o terreno baldio, não jogar lixo no rio que dá enchente; não xingar os outros [...] os vizinhos.” (4ª série). Estas assertivas relacionam-se com a maior parte das falas dos professores, quando explicaram o que entendiam por cidadania: “[...] é respeitar os outros.” (P1); “[...] preocupar-se com o próximo [...]” (EP2); “É a consciência de que sou um ser responsável [...] de tudo que acontece ao meu redor.”(EP3).

Como em relação ao entendimento de meio ambiente, as crianças reproduzem o discurso escolar, sob o foco da boa convivência nos diferentes ambientes de vida. No entanto, percebe-se que essa perspectiva educativa ficava na linha da prescrição autoritária, distante de um trabalho escolar referenciado aos valores de respeito, solidariedade, direitos e deveres de cidadania para com o meio e o próximo; pois, tanto nas entrevistas com o pessoal escolar, quanto nas observações em aula, essa questão não era trabalhada, apesar de ter sido focalizada a questão da violência na comunidade no PPP, pelos docentes e equipe pedagógica e, ainda, esta última ter mencionado a necessidade de trabalhar conteúdos atitudinais ligados ao respeito próprio e do próximo.

A questão da violência apareceu de maneira marcante nas duas séries (3ª e 4ª), quando os alunos foram perguntados sobre seus ambientes de vida – sobre o que não gostavam da Vila: “Do tiroteio e dos bandidos [...]; de assalto [...]; dos tarado [...] ;da matação [...] ; tem que acabar com vender droga [...] de enfrentar muita briga; de muitas gangues lá de cima [...] que é muito ruim.” Além da violência, a 4ª série destacou o problema do lixo e das enchentes provocadas pelo próprio lixo: “[o lixo] do outro lado da rua; é daí, sabe, começa a alagar o bueiro...[...]”; “Minha casa era lá embaixo sabe? Daí pegava muita enchente, morava do lado do rio sabe?”.

E ao serem questionados sobre o que poderiam fazer para resolver os problemas da Vila, os alunos destacaram aspectos relativos à segurança no bairro, com presença da polícia e do exército e mais sinaleiros para evitar os atropelamentos e parar de jogar lixo: “Precisa mais polícia; exército precisa de entrar na nossa cidade; “É mais polícia, tem que acabar com vendê droga.” (3ª. série); “Eu acho que a gente deve de tomar mais atitude e prender os traficantes”; a polícia tem que matar os gaiato.” (4ª série); “Lá [...] passa carro correndo e atropela as criança.” [...] onde que eu moro, não tem muito sinaleiro.” (3ª série).

E quando solicitados a explicar a quem competia fazer melhorias no bairro, os depoimentos apontaram num primeiro momento o prefeito, o governador e Jesus (3ª série), trazendo uma visão assistencialista do governo; e os alunos da 4ª série não souberam responder. Esses posicionamentos mostram que os alunos não se visualizavam como sujeitos que pudessem melhorar o lugar de vida. Agora, quando questionados sobre o que eles poderiam fazer para melhorar a Vila, deram respostas tanto positivas quanto negativas. Positivas, no sentido de jogar o lixo em

lugar apropriado (as duas turmas); chamar a polícia; ser responsável pelo bairro – não agindo com violência, colaborando com as pessoas da comunidade: “Jogá no lixo, é não jogá no chão, não jogá no rio, não jogá em nada.” (3ª série); “Pára de jogá lixo.” (4ª série). E negativas, ser violento: “A polícia tem que matar os gaiato”. (4ª série); “Furar o pneu”. “É, ladrão que róba coisas; é jogá lixo no ladrão.” (3ª. série). As duas séries, ainda focalizaram, nesse questionamento, a falta de colaboração entre as pessoas na comunidade e, novamente, a violência: “Eles brigam demais”; [...] a mulher tava brigando, tava um puxando o cabelo do outro, ela falou que ia bota fogo na casa, ia matá [...]” (3ª série); “Eles bebem muita cerveja e não tem noção do que eles tão fazendo, daí acabam fazendo uma besteira.” (3ª série); “Lá não pode colaborar com os outros. Eles não colabora com a gente porque eles que bate na gente.” (3ª série).

As respostas dos alunos, de modo geral, revelaram a realidade precária em que vivem sob o aspecto socioambiental, com falta de saneamento básico, moradias precárias, falta de segurança etc.; e nesse contexto, o clima da violência, gerando o sentimento de medo, de incerteza, de abandono, da ausência de proteção, presente também nas falas dos alunos: “a vida é curta [...] o cidadão pode ficar no fim da rua, quando dá tiro...” (3ª. série); “[...] lá perto de casa tem um beco. Daí, sempre tem que ir no morro, desce, lá embaixo todas as criança tava brincando na rua, daí começaram dá tiro, quase pegou [...] três crianças.” (4ª série); “Os policiais não fazem nada, os policiais que têm problema junto com os traficantes”. (3ª série).

Tal situação de vida mostra uma população desapossada de sua condição de cidadania – seres invisíveis e fantasmas para o Poder Público. A presença do Estado se revela apenas no controle e repressão social, como relatado pelos alunos: “De vez a, a polícia prendeu os traficante. Leva preso os mais bom assim, sabe?” (3ª série). Esse fato revela a existência de duas ordens jurídicas da atuação estatal, entre regiões pobres e ricas. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (1998, p. 8), traz a ideia de uma geografia urbana criadora do *apartheid* social, que divide a cidade em zonas selvagens e civilizadas; aquelas representam as zonas em que o Estado “[...] age fascistamente, como Estado predador, sem nenhuma pudor de respeito, mesmo aparente, do Direito.” Não basta a simples posse da moradia, pois esta de per si não garante o direito à cidade, nem corresponde à cidadania plena. É preciso conquistar o direito ao entorno, ao acesso aos bens e serviços essenciais à vida digna. A partir da consciência dessas questões é que os não-cidadãos podem



idealizar uma nova organização territorial, correspondente à prática da cidadania (SANTOS, 2007).

Os alunos expressaram aspectos importantes ligados à cidadania, para superar os problemas da realidade em que vivem, como o respeito pelo entorno, pelo próximo, o sentimento de solidariedade, colaborando uns com os outros, a necessidade de segurança policial e de trânsito, entre outros. Mas não se veem como sujeitos de direitos, aspecto essencial no entendimento de cidadania. Essa falta de visão dos direitos é reforçada por algumas crianças, indicando que, via ações violentas por elas mesmas praticadas, resolveriam os problemas da comunidade. Aparece aí um sentimento individualista em detrimento do coletivo, que une e fortalece qualquer comunidade na busca da solução de problemas e dos direitos de cidadania. O individualismo impede que as pessoas se identifiquem com determinada unidade geoespacial (vila, bairro, etc.), dificultando a união, a solidariedade, a organização em comunidade. FREIRE (2005, p. 200) aduz a importância de fazer com que os indivíduos oprimidos coletivamente se reconheçam como tal e que percebam que estão “aderidos” ao opressor. Esse conhecimento só pode dar-se por meio de uma educação reflexiva sobre, pela e para a cidadania (M. E. SANTOS, 2005, p.46).

Portanto, esse diagnóstico evidencia a premência da escola pesquisada a desenvolver uma educação cidadã socioambiental, para colaborar na reversão paulatina desse cenário problemático. Conforme Dickmann (2010, p. 74), essa educação:

[...] deve começar na sala de aula, no cotidiano escolar, desde as séries iniciais, perpassando todo o processo escolar [...], em vista da construção de uma consciência cidadã e, nessa perspectiva, de uma cidadania socioambiental, em que a ação individual e subjetiva corrobora os princípios da coletividade.

Há que se destacar os depoimentos dos alunos quando responderam sobre a importância de aprender a ser cidadão: todos afirmaram que é importante; e a 4ª série explicou essa importância não só no sentido de respeitar o próximo, mas subir na vida, ter um trabalho, fazer faculdade: “[é importante aprender a ser cidadão] porque dá para fazer uma faculdade, trabalhar [...]” (4ª série); “Pra nossa vida, subir na vida” (4ª série).

Os depoimentos prestados pelas crianças indicam uma visão de esperança, que se contrapõe ao ambiente de miséria e desesperança que os assola. De acordo com Freire (1996, p. 72), “A esperança faz parte da natureza humana.” É fundamental que a escola, enquanto instituição social educativa, gere e alimente o sentimento da esperança no sentido de acreditar em mudanças possíveis numa realidade desesperançada. Ainda, conforme Freire (1996, p. 75), “A realidade [...] não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos [...] lutar. É necessário que a escola acredite no seu potencial de desenvolver sujeitos-alunos emancipados, históricos, tornando-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem, a partir da perspectiva educacional: “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (FREIRE, 1996, p. 72).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, com base em estudo de caso, teve por objetivo analisar o desenvolvimento da Educação Ambiental, sob o foco da cidadania socioambiental, no ensino fundamental de 3ª e 4ª séries, de uma escola pública estadual da Vila Parolin, na cidade de Curitiba, Paraná. Para fundamentar o trabalho de campo foi desenvolvido um referencial teórico, discutindo-se: a questão dos direitos humanos em conexão com a cidadania; a Educação Ambiental cidadã; e a formação da criança dos anos iniciais de escolaridade, sob o foco da cidadania socioambiental. A partir dos dados levantados, na linha de uma pesquisa qualitativa, foi realizada a análise de conteúdos segundo os objetivos do estudo, para evidenciar os resultados da pesquisa. A seguir, são enfocados esses resultados e, na sequência, apresentadas considerações indicativas para o desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental cidadã na escola pesquisada, em vista também de transformações qualitativas da comunidade do seu entorno, considerado área de vulnerabilidade socioambiental.

### 5.1 RESULTADOS DA PESQUISA

Serão focados, primeiramente, os resultados quanto aos entendimentos de meio ambiente, Educação Ambiental e cidadania; depois as questões relativas ao desenvolvimento da Educação Ambiental na escola e, ainda, o entendimento dos alunos quanto a meio ambiente e cidadania.

Os entendimentos dos sujeitos da pesquisa, sobre os aspectos acima, foram considerados pressupostos importantes para se compreender as práticas escolares em relação à Educação Ambiental.

Quanto ao entendimento de meio ambiente, a maioria do pessoal escolar (docentes e equipe pedagógica) apresentou uma visão genérica, denotando um discurso espontâneo e estereotípico, na linha do senso comum e evidenciando ausência de reflexão sobre essa temática. Apenas um sujeito trouxe um entendimento de meio ambiente mais elaborado e atual, sob o aspecto das relações

homem-natureza. O entendimento relacional de meio ambiente possibilita pensá-lo em sua complexidade multidimensional, imbricada por uma teia de relações dialéticas e conflitivas, desencadeadoras de problemas socioambientais em diferentes escalas e que demandam reflexão crítica sobre alternativas de sustentabilidade socioambiental, especialmente em relação aos entornos de vida dos educandos. Pôde-se verificar que a deficiência do entendimento de meio ambiente decorre da falta de formação dos sujeitos da pesquisa quanto à temática ambiental.

No que diz respeito à Educação Ambiental, não diferentemente do entendimento de meio ambiente, as respostas indicaram uma visão também na linha do senso comum, em torno da necessidade de se cuidar dos ambientes de vida, em vista do futuro das gerações. Embora esse entendimento de Educação Ambiental tenha validade, aparece sob um foco acrítico e apolítico, desvinculado de uma educação cidadã relacionada a condições de vida socioambientalmente vulneráveis da comunidade, onde está localizada a escola. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da Educação Ambiental crítica, voltada à cidadania, desde os anos iniciais, a qual implica o desenvolvimento da conscientização e capacitação dos sujeitos-alunos, não só em identificar os problemas socioambientais locais e também globais, mas compreendê-los para refletir sobre as possíveis soluções e ações sócio comunitárias – via atividades concretas dentro e fora do espaço escolar –, em prol dos deveres, mas também dos direitos pela qualidade de vida de cada cidadão.

Já o entendimento de cidadania, pela maior parte dos sujeitos, refere-se a uma visão comum de respeito com o outro e pelo entorno local e planetário, em termos de responsabilidade solidária. É uma perspectiva importante de cidadania a ser desenvolvida na instituição escolar, na necessária busca de convivência entre os seres humanos e com a própria natureza, nos diferentes ambientes de vida. Mas essa visão de cidadania deve vir acompanhada pelo exercício de direitos e deveres do cidadão. Nesse sentido, apenas um sujeito enfocou o entendimento de cidadania sob essa ótica. Na escola em estudo, os depoimentos em geral dos sujeitos e as observações em sala de aula evidenciaram a ausência desse encaminhamento sociopedagógico, dificultando uma educação includente, especialmente necessária para os alunos que vivem numa área carente (Vila Parolin), desprotegida sob o aspecto socioambiental.

No tocante às práticas pedagógicas da escola, em relação à Educação Ambiental quanto aos objetivos, tratamento dos conteúdos, atividades e avaliação, verificou-se um trabalho incipiente, correspondendo às deficiências dos entendimentos sob o aspecto conceitual, focalizado acima.

Assim, os objetivos dos docentes, ao tratarem a temática ambiental, relacionam-se a um entendimento genérico de Educação Ambiental, ou seja: conscientizar os alunos sobre o cuidado para com o meio ambiente em vista do futuro, sem estabelecer conexões com os problemas socioambientais do lugar de vida e, nesse contexto, com a cidadania em termos de direitos e deveres a um ambiente saudável, como previsto pela própria Constituição.

Essas evidências também apareceram no tratamento dos conteúdos quanto ao meio ambiente; os sujeitos da pesquisa referiram-se a conteúdos genéricos ligados à Geografia (paisagens, relevo) e a estratégias de Língua Portuguesa (produção e interpretação de texto); mas, ao serem questionados se trabalhavam com problemas relativos ao meio ambiente, destacaram a questão do lixo (coleta, reciclagem, destino), enfocando-a como um dos problemas da comunidade, que vive praticamente do lixo (catadores). Outros problemas presentes na escola e entorno, como a violência, a falta de perspectiva de vida, o desrespeito entre os alunos, o saneamento, as drogas, a autoestima, entre outros, foram citados pelos docentes, mas não são tratados em sala de aula – apenas o pessoal da equipe pedagógica mencionou a necessidade de se trabalhar conteúdos atitudinais ligados ao respeito próprio e ao próximo. Apesar dos sujeitos terem destacado a problemática do lixo em conexão com a vida dos educandos, verificou-se que as atividades quanto a essa questão eram esporádicas e de cunho ativista; a equipe pedagógica ainda destacou alguns projetos ligados ao meio ambiente (Salve o rio, horta, passeio pelo bairro), mas que, na realidade, não são mais desenvolvidos.

Nesse contexto, a Educação Ambiental, apareceu como uma atividade pontual, de senso comum, acrítica e apolítica, sem conexão com a cidadania, configurando uma prática incipiente na escola em estudo. Essa ausência de uma educação cidadã não só se refere à Educação Ambiental em si, mas ao desenvolvimento da prática escolar como um todo; apesar dos esforços do pessoal escolar em conduzir o processo educacional, evidenciou-se um trabalho pedagógico mais de cunho funcionalista e conformista com o *status quo* da comunidade do entorno escolar, em contraposição a uma educação de qualidade, no sentido da

promoção da cidadania dos sujeitos-alunos para que tenham capacidades de gerir um digno futuro de vida.

Sob esse aspecto, ressalta-se o direito cognitivo do aluno, enquanto um direito à Educação, em vista de uma formação emancipatória e, portanto, cidadã, na linha da participação social ativa pelos direitos e deveres, em oposição ao assistencialismo e paternalismo perversos. Tal perspectiva educacional implica o desenvolvimento dos alunos – desde os anos iniciais, segundo os graus de maturidade – na leitura e interpretação da realidade em que vivem e de suas problemáticas socioambientais, capacitando-se a intervenções criteriosas em prol de transformações desejáveis. Nessa orientação educativa destaca-se a promoção de uma prática pedagógica dialógica, de alteridade, democrática e solidária, que se pautar por desafios para além do individualismo – favorecendo relações sociais participativas, em termos de convivência respeitosa e amorosa consigo mesmo e com os outros seres humanos e não humanos.

No entanto, na escola em estudo, os canais de comunicação entre o pessoal escolar e alunos pouco ajudavam uma prática dialógica, de alteridade e empatia, já que as relações davam-se mais em estilo autoritário. Mas, o desenvolvimento de um trabalho escolar na perspectiva da cidadania socioambiental, depende de vivências baseadas em princípios valorativos, motivadores de uma convivência escolar harmoniosa e que considere o contexto de vida dos sujeitos-alunos, a fim de que possam desenvolver condições de se perceberem sujeitos sociais, capazes de pensar e agir responsavelmente, junto com os outros, pela qualificação dos lugares de vida e do mundo.

Apesar do empenho da escola em desenvolver projetos de interação com a comunidade e estar aberta à mesma, existia uma relação problemática, ou seja, uma quase ausência da comunidade na escola; os poucos familiares que se faziam presentes vinham apenas para pegar o leite e a bolsa-família. Nessa linha de reflexão, projetos de Educação Ambiental focados em problemas socioambientais locais, potencializam a interação entre a escola e a comunidade, na busca da prevenção e de soluções locais, a partir de um esforço comum.

Outra questão relevante, nas práticas escolares, é o processo avaliativo, pois além de explicitar a qualidade do trabalho conduzido na escola, realimenta as reflexões do pessoal escolar no sentido de melhorar e aperfeiçoar o que se pretende alcançar e o que está sendo realizado. No que se refere à Educação Ambiental, as

respostas dos sujeitos da pesquisa foram evasivas e genéricas, percebendo-se praticamente uma ausência de avaliação quanto a essa dimensão educativa, confirmando a incipiência da mesma no currículo da escola pesquisada.

As dificuldades para o desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental relacionam-se a dois aspectos: à qualificação deficiente do pessoal escolar quanto a essa dimensão educativa; e à deficiência de orientação, pela equipe pedagógica, aos docentes relativamente à Educação Ambiental. Em termos da qualificação dos docentes e equipe pedagógica, ninguém tinha formação específica em Educação Ambiental, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, o que é uma variável significativa para a incipiência dessa prática na escola e, inclusive, vendo-a de maneira fragmentada no currículo, ou seja, mais ligada à Geografia e a Ciências – perspectiva tradicional da Educação Ambiental. De acordo com o pessoal escolar, nenhuma oferta houve de cursos de qualificação continuada em Educação Ambiental; além do mais, a participação dos docentes em cursos da SEED, normalmente ocorre quando os mesmos recebem pontuação para progressão funcional.

A outra dificuldade, a orientação deficiente aos docentes pela equipe pedagógica quanto à Educação Ambiental é evidenciada: por uma orientação genérica e pontual aos docentes; pelo desconhecimento dos docentes do PPP e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná; e por um trabalho escolar de cunho mais individualista, isto é, quando os sujeitos da pesquisa afirmaram que a efetivação da Educação Ambiental está essencialmente ligada à qualificação e vontade dos docentes e não do pessoal escolar como um todo. Na medida em que houvesse uma interação mais estreita e colaborativa entre o pessoal escolar em prol do desenvolvimento das práticas curriculares, a tendência resultante no processo educativo seria um planejamento de ensino e de aprendizagem mais qualificado pedagogicamente em suas várias dimensões – objetivos, conteúdos, atividades, projetos, avaliação etc., em relação contextual com a comunidade.

O depoimento dos alunos de 3ª. e 4ª. séries complementam os resultados da presente pesquisa, a partir de seus entendimentos de meio ambiente e cidadania.

Quanto ao meio ambiente, os alunos da 3ª. série não chegaram a dar explicações, apresentando apenas ações de cuidado para com o mesmo; e a 4ª. série, além de trazer a necessidade de cuidado, explicou o meio ambiente como vinculado à natureza (meio natural), visão presente de modo geral no imaginário

ambiental da sociedade. Com exceção dessa explicação, os demais pronunciamentos relacionavam-se a ações prescritivas de cuidado com o meio ambiente, especialmente quanto ao destino correto do lixo. E os alunos, quando perguntados sobre a importância de aprender sobre o meio ambiente, afirmaram ser importante para proteger e dar melhores condições para as pessoas e a natureza. Verificou-se que essas colocações conectam-se ao discurso da escola (docentes e equipe pedagógica), principalmente sob o aspecto prescritivo de cuidado com o meio ambiente, mais ligado ao lixo. Essa orientação de cunho prescritivo, denota uma prática pedagógica ativista, centrada no comportamento dos indivíduos, sem estabelecer – segundo nível de maturidade dos educandos – relação com o exercício da cidadania, em termos de responsabilização para consigo próprio, com os outros e com os ambientes de vida, em vista da sustentabilidade dos mesmos. Com efeito, as ações prescritivas quanto ao meio ambiente na escola têm valor na medida em que vierem respaldadas por um trabalho reflexivo e dialógico sobre as problemáticas socioambientais, especialmente da comunidade e vinculadas à formação dos educandos nos valores de respeito, empatia, solidariedade, justiça etc. – dimensões educativas deficientes na escola pesquisada.

O entendimento de cidadania pelos alunos foi explicado, basicamente, pelo respeito aos outros e entorno local. Assim como em relação às respostas relativas ao meio ambiente, as falas quanto a esse aspecto também foram convergentes com a maior parte dos depoimentos dos docentes, que focalizaram cidadania sob o foco da boa convivência entre as pessoas e os ambientes de vida. Entretanto, essa perspectiva educacional ficava na linha da prescrição autoritária, distante de uma educação em valores, apesar de que o problema da violência na comunidade foi focalizado pelo pessoal escolar (docentes e equipe pedagógica), pelos próprios alunos e constava do PPP.

E quando os alunos foram perguntados sobre o que poderia ser feito para resolver os problemas da comunidade, ressaltaram a segurança policial e de trânsito no bairro e a necessidade de parar de jogar lixo na Vila. Ainda com o objetivo de visualizar o senso de cidadania dos alunos, foi-lhes perguntado a quem competia fazer as melhorias no bairro e se eles poderiam fazer algo para melhorar o lugar em que vivem: num primeiro momento, apontaram os governantes (prefeito e governador) e Jesus, demonstrando uma visão paternalista do governo, assim como um vislumbre místico de solução dos problemas; mas ao responderem o segundo



questionamento, deram respostas positivas, no sentido de jogar o lixo em lugar apropriado, chamar a polícia, não agir com violência, colaborar com os outros. Apareceram respostas também negativas, ou seja, resolver as situações com a violência, não respeitando os outros (furar o pneu, jogar lixo no ladrão). Com base nas respostas, os alunos revelaram um senso inicial de cidadania, ligado a deveres e não a direitos, numa perspectiva individualista em detrimento do coletivo, assim como evidenciaram a realidade precária em que vivem sob o aspecto socioambiental (falta de saneamento básico, de segurança, de abandono etc.). Mas apesar dessa condição carente, a maioria dos alunos traz uma visão esperançosa da vida, ao serem perguntados sobre a importância da aprender a ser cidadão: além de aprender a respeitar os outros, enfocaram a validade dessa aprendizagem para subir de vida.

Esse diagnóstico, tanto com o pessoal escolar quanto com os alunos, evidencia a necessidade premente de a escola repensar as práticas educacionais na linha de uma Educação crítica e, nesse contexto, o desenvolvimento da educação cidadã socioambiental. É nessa direção que a escola pesquisada poderá colaborar para a superação gradativa dos problemas e o avanço qualitativo da comunidade.

Portanto, os resultados alcançados neste estudo, respondem às questões da pesquisa e demonstram o alcance dos objetivos, na perspectiva de avaliar como a Educação Ambiental estava sendo trabalhada, ao tempo do estudo, nas séries iniciais (3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>.) do ensino fundamental em uma escola estadual, na Vila Parolin, sob o enfoque da cidadania socioambiental.

## 5.2 CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS

A partir dos resultados da pesquisa, são propostas algumas indicações para o desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental, sob o foco da cidadania na escola pesquisada:

a) incorporar a dimensão educativa quanto ao meio ambiente na formação inicial dos licenciandos, bem como continuada do pessoal escolar em exercício, em vista do desenvolvimento da Educação Ambiental na educação básica;

- b) recomendar que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e instituições parceiras ofereçam cursos de qualificação continuada ou de capacitação na área da Educação Ambiental aos docentes e equipes pedagógicas das escolas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental, para que tenham condições de desenvolver essa dimensão educativa em suas escolas;
- c) ser conveniente, senão necessário, que a escola pesquisada reveja seu Projeto Político Pedagógico quanto à Educação Ambiental, na perspectiva da cidadania, para desenvolver um trabalho escolar significativo à comunidade na prevenção e resolução de problemas, na linha da justiça socioambiental;
- d) repensar a unidade e integração do trabalho escolar entre docentes e equipe pedagógica, quanto ao planejamento de ensino e de aprendizagem e seus resultados previstos, na perspectiva do pessoal escolar estar atento aos indicadores de desenvolvimento cognitivo-afetivo dos alunos, em relação aos conhecimentos escolares e, nesse sentido, aos conhecimentos socioambientais, a atitudes e ações em prol dos ambientes de vivência;
- e) que sejam desenvolvidos projetos relacionados às necessidades do entorno escolar, com foco na Educação Ambiental cidadã, em vista da qualificação de vida da Vila Parolin, pela escola em parceria com outras instituições e órgãos públicos e privados;
- f) tratar a problemática socioambiental no cotidiano escolar, especialmente relacionada à realidade concreta dos educandos, indo além das questões do lixo, ou seja, de outros problemas da comunidade, como a violência, as drogas, a falta de perspectiva de vida e de valores, assim como a dimensão jurídico-política dos direitos e deveres;
- g) buscar-se, na escola pesquisada, o desenvolvimento de políticas pedagógicas que assegurem aos educadores planejar sua prática escolar em vista da qualidade do processo educativo; e
- h) instar os órgãos de segurança pública a estarem presentes e ampliar o atendimento à escola e seu entorno, por meio da polícia escolar e de outras medidas de vigilância e prevenção cabíveis, garantindo o bem-estar do pessoal escolar e alunos.

Espera-se que o estudo em questão possa contribuir ao desenvolvimento da Educação Ambiental sob o foco da cidadania – finalidade essencial de uma

educação transformadora – na escola pesquisada e em outras escolas, a partir do pressuposto de que o estudo de caso permite generalizações analógicas de aplicabilidade, na medida em que o leitor indaga, associa dados encontrados no estudo em conexão com suas experiências pessoais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

## 6 REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil: uma introdução. In ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (orgs). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Cleide. PETRAGLIA, Izabel. (org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2009.

ALMEIDA, Maria Izabel. **O sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo, 1999.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania, Direitos Humanos e Democracia: Reconstruindo o Conceito Liberal de Cidadania**. In: SILVA, Ronaldo Pereira e. **Direitos Humanos como Educação para a Justiça**. São Paulo: LTr, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da Proteção Integral e Princípios orientadores do Direito da Criança e do Adolescente. In: **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2009.

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora perspectiva, 6 ed., 2009.

AVANZI, M.R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BAPTISTA, Isabel. Para uma geografia de proximidade humana. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 11-22, 2. sem. 2005. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/turismo/index.php/hospitalidade/article/viewFile/219/235>>. Acesso em 12 de maio de 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARTH, R. **A personal vision of a good school**. Phi Delta Kappan, n. 71, p. 512-571, 1990.

BARZOTTO, Luis Fernando. **Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito**. Revista Jurídica Virtual, vol. 5, nº 48, maio/2003. Disponível em - [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_48/artigos/ART\\_LUIS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_48/artigos/ART_LUIS.htm). Acesso em 23 de outubro de 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos** Barueri, SP: Manole, 2004.  
Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/etica-educacao-cidadania-e-direitos-humanos.html>. Acesso em 22 de abril de 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/Conhecimento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei ordinária n. 6.938/81**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1 set. 1981. Disponível em: <<http://presidencia.gov.br>>. Acesso em : 3/9/2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Lei ordinária n. 9795/99**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 1999: 1. col. 1.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARIDE, José A.; MEIRA, Pablo A. **Educação ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Interdisciplinaridade**: um novo paradigma do conhecimento? In: Educar em Revista. Curitiba, n. 10, 1995.

\_\_\_\_\_. **Direitos difusos e cidadania**. Revista Paranaense de Geografia, Curitiba, n.2, 1997.

\_\_\_\_\_. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no segundo grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004..

CASANOVA, Maria Amélia Reno. **Educação e Cidadania Socioambiental na Vila Parolin**. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_(Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONFALONIERI, U.E.C. Variabilidade climática, vulnerabilidade social e saúde no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 19, v. 1, n. 20, 2003.

CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel S. P. A Judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. ISSN 0104-4036: Aval.pol.públ.Educ. vol.16 no.58 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 28/02/2012

CUNHA, José Ricardo. O estatuto da criança e do adolescente no marco da doutrina jurídica da proteção integral. In: **Revista da Faculdade de Direito Cândido Mendes**, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DESCHAMPS, M. V. **Vulnerabilidade socioambiental na Região Metropolitana de Curitiba**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Dissertação (setor de educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ESCOLA ESTADUAL DORACY CEZARINO. **Ensino Fundamental - Regimento Escolar- Curitiba. 2007.** Disponível em: <[www.ctadoracycezarino.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas](http://www.ctadoracycezarino.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas)>. Acesso em 27/09/2011

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. A legitimidade na Constituição de 1988. In: FERRAZ JR. et al. **Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 1989.

FERREIRA, L. A. Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação Ambiental: epistemologia e metodologia**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Anca/MST, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br>>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUNTOWICZ, S.; DE MARCHI, B. Ciência pós-normal, complexidade reflexiva e sustentabilidade. In: Leff, E. (org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária: Conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum**. 2009. Disponível em: <[www.paulofreire.org/pub](http://www.paulofreire.org/pub)>. Acesso em 12.05.2011.

\_\_\_\_\_. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In: LINHARES, C. & TRINDADE, M. N. (Org.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educ. rev.** vol.25. nº 3, Belo Horizonte, Dec. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 27/09/2011.

GUERRA, A. F. S; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. especial, dezembro, FURG, 2008.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica**. Disponível em <[www.usp.br/](http://www.usp.br/)>. Acesso em 25 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUSSO, Angela Mari et al. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010

HERCULANO, Selene C. A qualidade de vida e seus indicadores. In: HERCULANO, Selene *et al.* (org.). **Qualidade de Vida e Riscos Ambientais**. Niterói: Eduff, 2000. Disponível em <<http://www.ivt-rj.net/ivt/bibli/Herculano.pdf>>. Acesso em 03/01/2012

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Crianças e Meio Ambiente: dimensões de um mesmo mundo. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. **Educação ambiental e cidadania: Cenários Brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HLADCZUK, Ana Maria *et al.* **Fundação Cultural De Curitiba** - Diretoria de Patrimônio Histórico-Cultural. Curitiba: Coordenadoria da Casa da Memória e Acervos Documentais, 2000.

IPT. Instituto de Pesquisa Tecnológica. 2002. **Risco: definição e classificação**. Disponível em <[www.ipt.br](http://www.ipt.br)>. Acesso em 15/08/2011.

Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. **Análise espacial intraurbana da qualidade de vida em Curitiba**. Regina Maria Sliviany (coord.); Maria de Fátima Paiva; Wagner Bonat; Carla Adriane Cioli. Curitiba: IPPUC, 2008.

LABEYRIE, V. As consequências ecológicas das atividades tecno-industriais. In: MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAYRARGUES, P.P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: Quintas, J.S (Org). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná. **Educação Ambiental**: Curso Básico à Distância: Educação e educação ambiental II. (Coord.). Brasília: MMA, 2001.

LIBANEO, Jose Carlos. Pedagogia. In. SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. (Anais). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

LIRA, Adriana, et al. Ensinar a Compreensão: um dos saberes indispensáveis à educação do presente face às violências. In: **Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente**. 2010, Fortaleza. Anais. Disponível em <[http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos\\_autor.html](http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos_autor.html)>. Acesso em 01 de março de 2012.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.) **Cidadania e Meio Ambiente**. Salvador: Centro de recursos Ambientais, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. Salvador: Gestão em Ação, v.7, n.1, 2004.



LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; ALBUQUERQUE, Eliana C.P.T. de; BARRETO, Betânia M.V.B. **Sustentabilidade, exclusão e transformação social: contribuições à reflexão crítica da Educação Ambiental e da comunicação no Brasil.** Rio Grande: Educação e Ambiente, v.9, 2004.

LOUREIRO, C. F. B., Layrargues, P.P., Castro, Ronaldo de Souza. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educar, participar e transformar em educação ambiental - **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (nov.2004). Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. Disponível em <www.ebah.com.br>. Acesso em 25.07.2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

MACHADO, Nilson Jose. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras, 2000.

MARTINAZZO, Celso José. **O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 10 - n. 2 – p. 197-208 / mai-ago 2010. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer>>. Acesso em 25 de agosto de 2011.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDONCA, Francisco. Geografia socioambiental. In. MENDONCA, Francisco; OZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia Contemporânea.** Curitiba-PR: UFPR, 2004.

MIGLIORI, Regina de Fátima. **Educação em valores humanos: o resgate da construção do indivíduo ético.** Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/construcao-de-valores-na-escola-desenvolvimento-de-valores-para-uma-convivencia-no-cotidiano-escolar/39307/#ixzz24hhA2hLz>>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000

MONTEIRO, Ana Victória Vieira Martins. CHABARIBERY, Denyse. **Elementos que Compõe a Relação Homem Natureza: Uma abordagem teórica.** 2005. Disponível em <<http://www.sigam.ambiente.sp.gov.br>>. Acesso em 05/01/2012.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** 2 ed. Petrópolis: Fundação Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A ciência com consciência**. Lisboa: Europa América, 1982

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e formação da consciência especial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. Jornal, Folha Parati, Barra Velha, ano III, Ed. 57, p. 07 de abril de 2012.

ORDÓÑEZ, Jacinto. Hacia una filosofía de la educación ambiental. In: **Práxis: ética e meio ambiente**. Costa Rica: Universidade Nacional. Departamento de filosofia, nº 43-44, outubro, 1992.

PARDO DÍAZ, A. **Educação ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; DE-PAULA, J. C. A. Educação Ambiental: críticas e propostas. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, G. **Produção da cidade e degradação do Ambiente: a realidade da urbanização desigual**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – UFPR. Curitiba, 2002.

PEQUENO, Renato. **Políticas habitacionais, favelização e desigualdades sócio-espaciais nas cidades brasileiras: transformações e tendências**. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/275.htm>>. Acesso em 12 de abril de 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanez. **História da cidadania**. 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RAWLS, John. **Justiça e Democracia**. Tradução de Irene Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed., rev e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. M. O meio ambiente urbano: algumas proposições metodológicas sobre a problemática ambiental. In: SILVA, J.B ; COST, M.C.L.; DANTAS, E.W. **A cidade e o Urbano**. Fortaleza: UFC, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**, São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Os fascismos sociais**. Folha de São Paulo, São Paulo: 6 set. 1998. Caderno Tendências/Debates. Disponível em <<http://www.scielo.br>. Acesso em 21/07/2012.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**. Vol.1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Que Cidadania?** Tomo II. Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Espaço do Cidadão**. 7.ed. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma nova globalização – do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SANTOS, V. M. N. dos. COMPIANI M. **Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local**. Terra e Didática, 2009. Disponível em <<http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>>. Acesso em 24/07/2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Aida Maria Monteiro. (Coord.). **Capacitação em direitos humanos e cidadania**: fundamentos teórico-metodológicos. Rede brasileira de educação em direitos humanos. Recife, 2001

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 7 ed. Petropolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Heraldo Marcelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, A.; EGREJA, J. J. C.; et al. Apurando as lentes e evitando miopias no contexto escolar. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO PRESENTE, 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2010, p.1-8. Disponível em: < [http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos\\_autor.html](http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos_autor.html) >. Acesso em 01 de março de 2012.

VIEIRA, A.; SUANNO, J. H. et al. Os sete saberes e o espaço escolar: contribuições para a aprendizagem e a formação do sujeito. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO PRESENTE, 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2010, p. 1-7. Disponível em: < [http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos\\_autor.html](http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos_autor.html) >. Acesso em 01 de março de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos modernos. In: \_\_\_\_\_. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, G. E. do N. e. **Direito ambiental internacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2002.

WALZER, Michael. **Las esferas de la justicia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

WIJCKMAN, A.; Timberlake, L. **Desastres Naturales**: Fuerza Mayor u obra Del hombre. Nottingham: Russell Press. 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed., Trad. Daniel Grassi Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Maria Elisa. **Inundações Urbanas em Curitiba/PR**: Impactos, Riscos e Vulnerabilidade Socioambiental no Bairro Cajuru. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[www.ufpr.gov.br](http://www.ufpr.gov.br)>. Acesso em 16/08/2011.

## 7 APÊNDICES

### APÊNDICE

APÊNDICE 1- AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	157
APÊNDICE 2- AUTORIZAÇÃO DE SOM, VOZ E DADOS BIOGRÁFICOS.....	158
APÊNDICE 3- ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES.....	157
APÊNDICE 4- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	161
APÊNDICE 5- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS.....	163
APÊNDICE 6- ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO EQUIPE PEDAGÓGICA.....	164
APÊNDICE 7- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA.....	166
APÊNDICE 8- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA DA ESCOLA ESTADUAL DORACY CESARINO-CURITIBA/PR.....	167

APÊNDICE 01: AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO  
DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, Diretora da Escola Estadual Doracy Cezarino, autorizo a realização da pesquisa acadêmica da mestranda Maria Amélia Reno Casanova, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná nas séries iniciais do ensino fundamental.

Curitiba,     de outubro de 2011.

---

Assinatura

## APÊNDICE 02: AUTORIZAÇÃO DE SOM DE VOZ E DADOS BIOGRÁFICOS

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a gravação de minhas respostas dadas à entrevista acadêmica desenvolvida na Escola Estadual Doracy Cesarino (sem ônus), além de material, documentos por mim apresentados, para compor a pesquisa de mestrado produzida por Maria Amélia Renó Casanova, aluna da Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa, Saberes, Cultura e Escola da Universidade Federal do Paraná. Salienta-se que, seguindo o código de ética de pesquisas acadêmicas, não serei identificada neste trabalho, sendo resguardado o direito à privacidade.

Curitiba, \_\_\_\_ de outubro de 2011.

---

Assinatura

Nome:

Endereço:

Cidade:

RG Nº.:

CPF Nº.:

Telefone para contato:

Nome do Representante Legal (se menor):

## APÊNDICE 03: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES

## 1. Dados pessoais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.4 Naturalidade \_\_\_\_\_

1.10 Endereço: \_\_\_\_\_

1.11 Telefone contato: \_\_\_\_\_

## 2 Escolaridade

2.1 Qual sua formação inicial?      Instituição:      Ano de formação:

2.2 Participa (ou) de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou de pós-graduação?

( ) sim ( ) não

2.3 Sim. Qual?      Instituição:      Ano:

2.4 Trabalha em alguma outra função além do Magistério? ( ) sim ( ) não

2.5 Se sim. Qual?

## 3. Condições de trabalho:

3.1 Qual sua carga horária semanal?

3.2 Em que períodos trabalha?

3.4 Em que séries leciona?

3.5 Qual o número de alunos com os quais você trabalha?

## 4. Leituras e interesses pessoais

4.1 Quais as leituras e estudos pessoais que você costuma fazer para preparar suas aulas?

4.2 Tem acesso a rede de computadores?

## 5. Contexto de vida

5.1 Há quanto tempo você é professor?

5.2 Há quanto tempo atua nessa Escola?

5.3 Conhece o bairro em que está trabalhando?

5.4 Pode destacar aspectos positivos e problemáticos do bairro?



## 6. Prática com a Educação Ambiental

6.1 Em sua formação inicial você teve alguma orientação para trabalhar com esta dimensão educativa?

Se sim, comente.

6.2 Você já participou de algum curso sobre Educação Ambiental?

Se sim, cite o curso

6.2.1 Qual foi a duração do curso?

6.2.2 Em que ano aconteceu?

6.2.3 Qual foi o nome do curso e a instituição que o promoveu?

6.4 Você conhece alguma legislação ambiental? ( ) sim ( ) não

6.4.1 Se sim. Qual?

#### APÊNDICE 04: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Para você, o que é ser e viver como professor no contexto da rede pública de ensino?
2. Qual a importância que você atribui à Educação Ambiental na formação dos seus alunos?
3. O que você entende por Educação Ambiental?
4. Para você o que é meio ambiente?
5. Você trata de problemas ambientais nas suas aulas? Se sim, quais?
6. Quais os conteúdos ou temáticas que considera importante desenvolver num trabalho de Educação Ambiental?
7. Quais são os objetivos que você quer alcançar quando trabalha a temática ambiental com seus alunos?
8. Que atividades são desenvolvidas ao tratar os conteúdos relativos ao meio ambiente?
9. Como você avalia os conteúdos relativos ao meio ambiente?
10. Sob seu ponto de vista, como a Educação Ambiental se relaciona com a educação para a cidadania?
11. O que você entende por cidadania?
12. O que é ser cidadão numa cidade? Como você se vê nesse sentido?
13. Já ouviu falar em cidadania socioambiental?
14. Qual o entendimento de cidadania socioambiental para você?
15. Você acha que esse tema é importante no desenvolvimento do aluno? Por quê?
16. Como é desenvolver uma educação para a cidadania?
17. As atividades que você desenvolve na Educação Ambiental, envolvem questões de cidadania? De que modo?
18. Que valores de cidadania você destaca como fundamentais na orientação das aulas?
19. Quais os maiores problemas com os alunos desta escola?
20. Que valores de cidadania são necessários os alunos desenvolverem?
21. Os conteúdos programáticos permitem trabalhar a cidadania voltada ao meio ambiente?
22. Os objetivos das aulas orientam os alunos em favor do lugar onde moram?

23. Quais os maiores problemas do entorno da escola?
24. São problemas de cunho socioambiental? Explique.
25. Esses problemas são trabalhados em sala? De que forma?
26. Os questionamentos dos alunos em relação ao cotidiano são tratados durante as aulas? De que maneira?
27. Como você vê a relação desta escola com a comunidade?
28. A escola como um todo vem se preocupando com uma educação para a cidadania?
29. Você se baseia no Projeto Político Pedagógico para orientar suas aulas?
30. O currículo para as séries iniciais dá abertura para o desenvolvimento da Educação Ambiental? Sim ou não? Por quê?
31. Em qual documento você se baseia para preparar as suas aulas?
32. A escola oferece condições para desenvolver as atividades pedagógicas de Educação Ambiental? Se não, quais as mudanças necessárias para o desenvolvimento de uma educação socioambiental para a cidadania?

## APÊNDICE 05: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

1. Já ouviram falar em meio ambiente?
2. O que vocês entendem por meio ambiente?
3. Vocês acham importante aprender sobre o meio ambiente? Por quê?
4. Já ouviram falar em ser cidadão?
5. O que é ser um cidadão de um bairro?
6. Qual a importância de aprender ser cidadão de um bairro, cidade ou país?
7. Do que vocês mais gostam no bairro em que moram? Por quê?
8. Do que vocês não gostam do bairro em que moram? Por quê?
9. Quais são os problemas de seu bairro? Têm problemas relativos a meio ambiente? Quais?
10. O que precisa fazer para acabar com esses problemas?
11. Quem pode fazer alguma coisa para melhorar seu bairro?
12. Vocês acham que podem melhorar alguma coisa na sua Vila, no lugar em que vocês moram? Por quê? Em qual sentido?
13. O que é ser responsável pelo bairro em que a gente vive? Vocês acham que fazem as coisas de forma responsável no bairro? Explique.
14. As pessoas colaboram umas com as outras no bairro? E como vocês fazem?

## APÊNDICE 06: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

## 1. Dados pessoais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.4 Naturalidade \_\_\_\_\_

1.10 Endereço: \_\_\_\_\_

1.11 Telefone contato: \_\_\_\_\_

## 2 Escolaridade

2.1 Qual sua formação inicial? Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

2.2 Participa (ou) de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou de pós-graduação?

( ) sim ( ) não

2.3 Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

2.4 Qual sua função atual?

## 3. Condições de trabalho:

3.1 Qual sua carga horária semanal?

3.2 Em que períodos trabalha?

3.3 Faz atendimento de pais e alunos? ( ) sim ( ) não.

Quantos/dia? \_\_\_\_\_

## 4. Contexto de vida

4.1 Foi professora antes de se tornar diretora ou coordenadora? ( ) sim ( ) não.

Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Em que nível e série? \_\_\_\_\_

4.2 Há quanto tempo trabalha na coordenação ou direção?

4.3 Há quanto tempo atua nessa Escola?

4.4 Conhece o bairro em que está trabalhando?

4.5 Pode destacar aspectos positivos e problemáticos do bairro?

## 5. Prática com a Educação Ambiental

5.1 Em sua formação inicial você teve alguma orientação para trabalhar com a Educação Ambiental?

Se sim, comente.

5.2 Você já participou de algum curso sobre Educação Ambiental?

Se sim, cite o curso

5.2.1 Qual foi a duração do curso?

5.2.2 Em que ano aconteceu?

5.2.3 Qual foi o nome do curso e a instituição que o promoveu?

5.4 Você conhece alguma legislação ambiental? ( ) sim ( ) não

5.4.1 Se sim. Qual?

## APÊNDICE 07: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA

1. Qual a importância da Educação Ambiental na prática escolar?
2. O que você entende por Educação Ambiental?
3. Qual seu entendimento de meio ambiente?
4. Sob seu ponto de vista, existe uma relação entre Educação Ambiental e cidadania? Explique;
5. O que você entende por cidadania?
6. A escola tem-se preocupado em desenvolver a educação cidadã? De que maneira?
7. Como a Educação Ambiental é desenvolvida na escola?
8. Como vocês têm orientado os professores das séries iniciais quanto à Educação Ambiental?
9. Quais as questões que vocês consideram importantes para serem trabalhadas na Educação Ambiental?
10. Quais as dificuldades da escola para desenvolver a Educação Ambiental?
11. Quais as potencialidades da escola para desenvolver a Educação Ambiental na perspectiva da cidadania?
12. A escola desenvolve atividades interventivas com a comunidade? De que modo?
13. Qual a relação da escola com a comunidade?
14. Os professores são estimulados a se qualificarem continuamente? De que modo?
15. Fale sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola/Regimento? Nele está incluído a Educação Ambiental?

APÊNDICE 08: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA DA ESCOLA  
ESTADUAL DORACY CESARINO-CURITIBA/PR

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

1. OBSERVAÇÕES GERAIS:

Clima escolar: \_\_\_\_\_

Estado de ânimo da Professora: \_\_\_\_\_

Estado de ânimo das crianças: \_\_\_\_\_

Quantas estão em sala de aula? \_\_\_\_\_

Outros aspectos

observados: \_\_\_\_\_

É enfocada a dimensão socioambiental nas aulas e sendo, qual a abordagem  
(relação com cidadania e lugar de vida dos educandos)? ( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---

Existem procedimentos metodológicos e avaliativos em relação aos conteúdos  
socioambientais? ( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---

Há uma preocupação em tratar a Educação Ambiental como forma de educar sobre,  
pela e para a cidadania socioambiental? ( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---



Existe interação entre professor e alunos (diálogo motivador, positivo, valorativo, crítico, proveitoso e conectado à realidade do aluno) e entre os alunos (diálogo respeitoso, cooperativo e questionador), de modo a estimular aulas participativas?

( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---

Valores de responsabilidade, justiça, respeito, solidariedade, alteridade ou outros são tratados em sala de aula? ( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---

Como aparecem no dia-a-dia.

---

---

Há manifestações das crianças nas aulas quanto a compreensão, questionamentos, atitudes e ações quanto a questões relacionadas ao meio ambiente? ( ) sim ( ) não.

Se sim. Como?

---

---

Potencialidades da prática escolar em sala de aula e fora da mesma:

---

---

Limitações da prática escolar em sala de aula e fora da mesma:

---

---

OBSERVAÇÕES FINAIS.

---

---

---